



ANA LAURA DE OLIVEIRA NOGUEIRA

**ENTRE TONS E PALAVRAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE
MODALIZAÇÃO A PARTIR DA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-
DIALÓGICA BAKHTINIANA**

**LAVRAS - MG
2023**

ANA LAURA DE OLIVEIRA NOGUEIRA

**ENTRE TONS E PALAVRAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE MODALIZAÇÃO A
PARTIR DA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DIALÓGICA BAKHTINIANA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Leitura, Cultura e Sociedade, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Villarta-Neder

**LAVRAS – MG
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da
Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a)
autor(a).**

Nogueira, Ana Laura de Oliveira.

Entre tons e palavras: considerações sobre a modalização a partir
da perspectiva enunciativo-dialógica bakhtiniana / Ana Laura de
Oliveira Nogueira. - 2023.

226 p.: il.

Orientador(a): Marco Antonio Villarta-Neder.

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. entonação. 2. modalização. 3. círculo de Bakhtin. I. Villarta-
Neder, Marco Antonio. II. Título.

ANA LAURA DE OLIVEIRA NOGUEIRA

**ENTRE TONS E PALAVRAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE MODALIZAÇÃO A
PARTIR DA PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DIALÓGICA BAKHTINIANA
BETWEEN INTONATIONS AND WORDS: CONSIDERATIONS ABOUT
MODALIZATION FROM BAKHTIN'S CIRCLE PERSPECTIVE.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Leitura, Cultura e Sociedade para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 29 de março de 2023.

Prof.^a Dra. Dedilene Alves de Jesus Oliveira - UEMG

Prof.^a Dra. Helena Maria Ferreira - UFLA

Prof. Dra. Márcia Fonseca de Amorim - UFLA

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Villarta-Neder

**LAVRAS – MG
2023**

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Marco Antonio Villarta-Neder pela orientação, empenho e ajuda. Agradeço pela sua amizade, confiança e existência.

À professora Helena Maria Ferreira pela amizade, apoio, carinho e por todos os ensinamentos, conselhos e conversas.

Agradeço aos membros da banca examinadora, pelo interesse e pela disponibilidade.

Aos demais professores do Programa de Pós Graduação em Letras por todo ensinamento, ajuda e conselhos durante minha trajetória acadêmica.

Agradeço ao meu amigo Silas Custódio, um grande amigo, companheiro em todos os momentos. Expresso aqui minha gratidão pela paciência, pelo cuidado, por me ouvir, me orientar.

Ao meu amigo Rafael Oliveira, pelos conselhos e pelo companheirismo durante minha trajetória acadêmica.

Aos demais colegas do Programa de Pós-Graduação e também aos colegas do GEDISC (Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), expresso aqui meu agradecimento.

*“Dos meus olhos olham os olhos
alheios.”*
(Mikhail Mikháilovitch Bakhtin)

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho é discutir a modalização na Língua Portuguesa a partir de uma abordagem bakhtiniana, que leva em consideração o caráter discursivo e dialógico da língua. Será feita uma discussão teórica junto à análise de um *corpus* exemplificativo, que consiste em dissertações de mestrado do curso de Letras de uma universidade federal. Para isso, foram utilizados os conceitos bakhtinianos de entonação, enunciado e palavra. O objetivo principal é dividido em três objetivos específicos que são: Observar o uso dos modalizadores dentro de um *corpus* específico; Analisar como o sujeito demarca seu lugar no mundo por sua entonação, a partir dos mecanismos de modalização presentes nos enunciados de que participa; Estabelecer uma relação entre as categorias de modalização e os conceitos de palavra-minha, *palavra-alheia* e *palavra-alheia-minha*. A justificativa para tal trabalho é a importância de compreender os processos da língua, em especial a modalização, como processos valorativos e não somente gramaticais/estruturais. Tendo em vista que a modalização acontece em projetos de dizer que surgem na e pela interação entre sujeitos posicionados no mundo, vê-se necessário investigá-la para que possamos compreendê-la enquanto modo de expressão de valoração e não somente como um fenômeno apartado da ideologia na linguagem. Como resultados vimos que a não foi possível compreender a modalização e sua relação com a entonação se a analisarmos como item isolado. Ao construir sua pesquisa, o mestrando dialoga com diversas vozes, refratando-as em seu dizer. Ao evocar as palavras do outro, o mestrando entra em relação com elas e assim, entona ora posicionando-se de modo enfático para seu leitor, ora posicionando-se de modo mais cuidadoso. Vimos que, nesse processo, a modalização tem um papel importante dentro da expressão da entonação, porém o uso de modalizadores por si só não apreende a entonação por completo.

Palavras-chave: Entonação. Modalização. Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

The main objective of this research is to discuss the modalization in the Portuguese language, using the theoretical point of view of Bakhtin's Circle, that considers the discursive and dialogical feature of the language. To achieve this aim, we will carry out a theoretical discussion alongside the analysis of an illustrative *corpus* of master's degree theses from a Federal University's Languages course. For this, we used the Bakhtinian concepts of intonation, utterance and word. We will divide the said main objective in three specific ones, which are: Observing the use of modalizers within a specific *corpus*; Analyzing how the subject marks their place in the world through their intonation, from the mechanisms of modalization present on the utterances they participate; Setting a connection between the categories of modalization and the concepts of the word of mine, the other's word and the other's word *of mine*. This study is justified by the importance of understanding the processes of the language, notably the modalization, not only as grammatical and structural processes, but also as ideological ones. Considering that the modalization happens in projects of saying that emerge in and through the interaction between subjects with a position in the world, it is necessary to investigate this language process in order to understand it as a form of expression of values, and not only as an isolated linguistic phenomenon detached from ideology. As a result, we noted that it was not possible to comprehend the modalization and its connection to the intonation if we were to analyze it as an isolated item. The student pursuing a master's degree dialogues with several voices, refracting them in the student's speech, over the course of the research. By evoking the words of another, the student builds a relationship with these words and, by doing so, intonates, sometimes positioning themselves in a more emphatic way for their reader, while at other times in a more careful way. We found that, in this process, the modalization plays an important part in the expression of the intonation, however, the use of modalizers by itself does not cover the entirety of the intonation.

Keywords: Intonation. Modalization. Bakhtin's Circle.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – O QUADRADO LÓGICO DE ARISTÓTELES.....	25
FIGURA 2 – REPRESENTAÇÃO DO PROCESSO DE ENUNCIÇÃO NO <i>CORPUS</i> ESCOLHIDO.	50

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - DISSERTAÇÕES ANALISADAS.	49
TABELA 2 – MOVIMENTOS PRESENTES NA ARGUMENTAÇÃO E ENTONAÇÃO DOS MESTRANDOS.....	52

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	BREVE HISTÓRIA DA LÓGICA: AS PRIMEIRAS SINALIZAÇÕES PARA A QUESTÃO DO POSICIONAMENTO DO SUJEITO ANTE SEU DIZER.....	17
3	AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NO CÍRCULO DE BAKHTIN: DA NATUREZA DO ENUNCIADO À EXPRESSÃO DA ENTONAÇÃO.....	32
4	ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	48
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
	REFERÊNCIAS	78
	ANEXOS	81

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi construído como forma de continuar a pesquisa sobre o processo de modalização sob um viés discursivo e dialógico, e teve como força motriz várias inquietações que surgiram durante a minha pesquisa para o trabalho de conclusão de curso da graduação em Letras - Português/ Inglês na Universidade Federal de Lavras. Contribuíram também para o despertar de meu interesse para o tema, as discussões empreendidas pelo grupo de pesquisa GEDISC/UFLA/CNPq, grupo de que participo desde o começo de minha trajetória acadêmica. A princípio, ainda durante o TCC, minha intenção principal era pensar as concepções que se tinham sobre o ambiente escolar, enquanto espaço institucionalizado, pois muitos discursos que ouvia sobre esse espaço me incomodavam.

Para prosseguir com essa pesquisa, decidi, juntamente com meu orientador, o prof. Marco Villarta, que usaria os comentários de uma postagem da página *El País Brasil* no Facebook, que postou por diversos momentos diferentes uma matéria intitulada *Estudantes de classe média vão à escola pública por economia e para sair da “bolha” social*. A questão motriz da pesquisa foi compreender como as concepções e valorações sobre escola são dadas no enunciado através da entonação.

O conceito bakhtiniano sobre entonação foi de extrema importância, pois trata da expressão da valoração do objeto sobre o qual se diz a um auditório para o qual o sujeito que enuncia dirige. Para Bakhtin (2017 [1979] d), a entonação é um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante em relação ao objeto sobre o qual ele fala, sendo assim, a entonação é um traço constitutivo do enunciado, não existindo fora dele. E, ao investigar mais afundo sobre a entonação valorativa, uma citação de Volóchinov (2019 [1930]a) marcou-me bastante:

Não esqueçamos que a entonação é, acima de tudo, a expressão da avaliação da situação e do auditório. Por isso, toda entonação exige uma palavra correspondente - “conveniente” - e mostra, estabelece um determinado lugar da palavra na oração, da oração na frase e da frase no todo do enunciado (VOLÓCHINOV, 2019 [1930] a, p.290).

A pergunta que me trouxe mais inquietações que vieram a colaborar para este trabalho foi a seguinte: a entonação é expressa somente na materialidade linguística? Não encontramos uma resposta exata, pronta e definida, pois isso seria impossível, visto que existem variados meios do sujeito marcar seu posicionamento em um enunciado, mas, encontramos no conceito de modalização uma relação com o conceito bakhtiniano de

entonação. Porém, ao fazer uma revisão bibliográfica sobre o conceito de modalização não foram encontradas muitas abordagens que tomassem a língua e a estrutura do enunciado como puramente sociais¹, o que nos assinalou a possibilidade de existirem poucas pesquisas que tomem a modalização por uma perspectiva bakhtiniana. Pode-se dizer que percebemos uma tendência à uma abordagem mais orientada para concepções funcionalistas cuja abordagem formal se presta a compreender processos enunciativos. Porém, a abordagem dos processos de modalização enquanto expressão da valoração por meio de enunciados de natureza social foi vista poucas vezes (ROZARIO JUNIOR, 2017). Isso assinala a necessidade e possibilidade de se explorar mais o campo de estudos da modalização por uma perspectiva bakhtiniana.

A modalização relaciona-se com o modo com que o falante se expressa, é por meio dela, mas não somente por ela, que o falante marca linguisticamente como se assume diante daquilo que diz. Desse modo, de acordo com os resultados da pesquisa do TCC, para expressar suas valorações e concepções acerca da instituição escolar, o sujeito que diz vale-se de modalizadores para situar seu discurso². Neste momento, vimos que há a possibilidade de pensarmos a relação entre a modalização e o conceito de entonação do Círculo de Bakhtin, visto que entonar é expressar valoração e modalizar é marcar linguisticamente a relação apreciativa do falante acerca daquilo sobre o qual se fala.

Nos estudos empreendidos, encontramos Bronckart, Koch, Neves, Castilho e Castilho, entre outros. Koch (2011), por exemplo, elenca diversos tipos de modalizadores, como os ontológicos (aléticos ou aristotélicos) que se referem ao eixo da existência e determinam o valor de verdade de proposições, os epistêmicos que tratam do eixo das crenças e os deônticos, que tratam do eixo das normas e conduta. Este trabalho de Koch (2011) nos assinalou que as raízes da modalização estão em questões filosóficas, que se relacionam à posição e visão do sujeito ante ao mundo.

Neste momento, vimos a oportunidade de pesquisar os pressupostos e precursores da modalização a fim de compreender o processo em sua totalidade, porém, por questão de recorte, não nos atemos a pesquisar essa questão no trabalho anterior. Tomar conhecimento sobre como esse processo surgiu e como foi conceituado permite-nos uma maior segurança para pensarmos nele enquanto algo discursivo, e assim, permite-nos também pensar em uma

¹ Termo utilizado por Volóchinov em *As mais novas correntes do pensamento linguístico no ocidente* (2019[1928] b).

² O termo *discurso* em português corresponde a uma tradução plausível do termo russo *речь* (riêch) que possui um leque de várias traduções possíveis (fala, verbo, discurso oral, discurso em geral [enquanto linguagem em uso]).

abordagem bakhtiniana para tal processo linguístico-discursivo, visto a importância de pensar os processos da linguagem para além de uma abordagem estruturalista ou funcionalista.

Pensar a linguagem, por um viés discursivo/ dialógico, envolve pensar questões que vão além da estrutura da língua. Todavia, não há como pensar o discurso sem perpassar questões estruturais da língua, pois tudo aquilo sobre o qual uma consciência pode expor, se dá por meio de uma materialidade, que forma uma estrutura perpassando diversos níveis (fonológico, morfológico, sintático e textuais). Indo ainda por esse viés discursivo/ dialógico, não se pode pensar a linguagem dissociada de sua relação sócio-histórico-cultural, pois é na vida cotidiana, na relação entre seres humanos conscientes e socialmente organizados que a linguagem se manifesta. Porém, cabe aqui ressaltar que, conforme Volóchinov (2019[1926]d) a estrutura do enunciado, assim como da própria vivência expressa, é uma estrutura social. O meio social, dessa forma, determina a estrutura do enunciado.

Visto a trajetória de pesquisa trilhada até então, o objetivo principal deste trabalho é discutir a modalização na Língua Portuguesa a partir de uma abordagem bakhtiniana, que leva em consideração o caráter discursivo e dialógico da língua. Tem-se como objetivos específicos:

- Observar o uso dos modalizadores dentro de um *corpus* específico;
- Analisar como o sujeito demarca seu lugar no mundo por sua entonação, a partir dos mecanismos de modalização presentes nos enunciados de que participa;
- Analisar a modalização identificando/estabelecendo categorias enunciativas fundadas no percurso alteritário da palavra (*palavra-alheia*, *palavra-alheia-minha*, *palavra-minha*).

Para que se atinja os objetivos específicos, será trazida uma discussão teórica que valerá de um *corpus* composto por dissertações de mestrado do curso de Letras de uma universidade federal. A escolha deste *corpus* se deu pelo motivo de a dissertação ser um gênero discursivo que tem por característica a exposição e delimitação de um problema de pesquisa, contendo argumentações e posicionamentos que marcam o posicionamento do sujeito pesquisador. A aparição das categorias classificatórias, conforme veremos adiante, valerá como uma forma de diálogo entre teorias, como forma de proporcionar um entendimento da modalização enquanto expressão de uma estrutura social, sem desconsiderar a importância das teorias de base formal. Estas teorias, embora, principalmente em seu surgimento, tratem a língua desconsiderando o horizonte social, se prestam, à sua maneira, a desempenhar papéis mais voltados à enunciação, porém com pressupostos teóricos que muito diferem do referencial *bakhtiniano*.

Como metodologia, construiremos uma pesquisa teórica, a qual trate de compreender a modalização dentro da dinâmica processual do enunciado, como um encadeamento de réplicas e compreensões responsivas. Neste sentido, cabe seguirmos a metodologia do correlacionamento, que está vinculado ao conceito bakhtiniano de enunciado. Esta metodologia está relacionada ao caráter interpretativo e avaliativo do sujeito que lida com textos. Para Bakhtin (2017 [1979] b), o correlacionamento é dado como:

A interpretação como correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro). O contexto antecipável do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (saí do lugar). Etapas do movimento dialógico da interpretação: o ponto de partida – um dado texto, um movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto. (BAKHTIN, 2017[1979] b, p.401).

Neste sentido, há um movimento prospectivo e retrospectivo, e desse modo, há uma articulação entre cadeias enunciativas. Nas palavras de Castro Dias (2022):

O correlacionamento, então, não se trata de uma atividade de aproximação causal e mecânica⁵⁴ entre unidades textuais para uma finalidade apenas comparativa, o que nos parece ser muito bem posto, até agora, nas proposições definidoras e especificadoras de Bakhtin. Ao contrário, apresenta-se como o princípio fundamental de um procedimento de análise⁵⁵ enquanto uma interpretação avaliativa⁵⁶ – o que se realiza pelo sujeito, agora, *correlacionante* e interpretante – das *relações dialógicas*, das *condições arquetônicas* e dos conjuntos sistemáticos na constituição externa e interna da vida de cada texto teórico – como no caso de nossa pesquisa atual – enquanto um enunciado concreto. (CASTRO DIAS, 2022, p.48-49).

Nota-se assim, que o correlacionamento não se trata de uma simples comparação entre textos. Trata de uma análise, onde há uma participação ativa do sujeito pesquisador, que interpreta e busca as condições de produção, circulação e recepção de enunciados, analisando-os dentro de um sistema, não só linguístico, mas principalmente dentro de um sistema histórico e social.

Para que se articule a teoria vista à linguagem em uso, usaremos um *corpus* exemplificativo para análise. Desse modo, trataremos inicialmente de perscrutar os conceitos que tratam da valoração dada pelo falante ao seu dizer, o que precede o conceito de modalização. Em sequência trataremos dos conceitos atuais de modalização e traçaremos sua relação com o conceito bakhtiniano de entonação. O *corpus* exemplificativo servirá como meio para vermos os enunciados em acontecimento, na dinamicidade real das interações

humanas, e não como algo abstrato, onde são analisados mecanismos textuais e não acontecimentos. Neste sentido, de acordo com Nascimento (2021):

Dito de outro modo, ao analisar-se um enunciado concreto não se pode recortá-lo do campo em que ele tem vida, isolá-lo de suas condições de produção, recepção e circulação e dos enunciados com os quais mantém relações dialógicas e investigá-lo como se fosse uma entidade fechada, isolada e existente por si e para si. Nesse caso, estaríamos estudando uma ficção, uma abstração, um modelo, uma idealização e, por isso, um enunciado inexistente. Por mais que tal investigação possa ser importante em outros ramos do estudo da língua/linguagem, para a teoria bakhtiniana, esse enunciado estudado em si mesmo e isoladamente não é um enunciado concreto. (NASCIMENTO, 2021, p. 84).

Justifica-se este trabalho pela importância de compreender os processos da língua, em especial a modalização, como processos que acontecem dentro de uma esfera social e histórica, e não somente como processos gramaticais/ estruturais. E assim, visto que a modalização acontece em projetos de dizer que surgem na e pela interação entre consciências, que estão situadas ideologicamente, historicamente e culturalmente, faz-se necessário investigá-la para que possamos compreendê-la enquanto modo de expressão de valoração e não somente como um fenômeno apartado da ideologia na linguagem. Dessa maneira, tem-se aqui como base epistemológica a concepção da linguagem como dialógica, ou seja, ligada à concepção de língua como interação verbal. A língua, partindo desse pressuposto, não é algo dissociado da ideologia, e acontece na interação social entre sujeitos ideologicamente situados.

Portanto, é pela necessidade de investigar a modalização por uma abordagem bakhtiniana que prosseguimos com essa pesquisa, perpassando histórica e filosoficamente pelas concepções de linguagem que possam estar atreladas às concepções de modalizações existentes. É também por meio dessa investigação, que procuramos buscar uma relação entre abordagens sobre o fenômeno investigado, modalização e o conceito bakhtiniano de entonação. Desse modo, para estabelecermos um olhar bakhtiniano para a modalização, precisaremos conhecer as abordagens filosóficas e linguísticas sobre a expressão do posicionamento do sujeito na e pela linguagem. Trata-se assim, de um trabalho de natureza interpretativa, com viés analítico-descritivo. Dessa maneira, pelo olhar do sujeito pesquisador, haverá a interpretação e correlação entre teorias de campos diferentes, buscando diálogos, aproximações e distanciamentos. Haverá, para a obtenção dos objetivos citados, a correlação entre determinados enunciados, que constituem um discurso teórico.

Por ser um trabalho que se fundamenta epistemológica e axiologicamente no campo de estudos bakhtinianos, tal percurso metodológico reveste-se do caráter dialético e dialógico, ou seja, constitui-se por ser um diálogo (necessariamente tenso) entre posições de sujeitos que existem por conviverem na unidade de acontecimentos únicos, irrepetíveis. Tal diálogo, dialeticamente, consiste numa contraposição que permite e exige a réplica e a visão outra.

A divisão desse trabalho se dará da seguinte forma: no capítulo 1, intitulado *Breve história da lógica: as primeiras sinalizações para a questão do posicionamento do sujeito ante seu dizer*, trataremos de investigar como se deram as primeiras reflexões acerca do modo pelo qual o falante considera seu dizer, para isso, recorreremos à Aristóteles e sua teoria sobre retórica e raciocínio lógico. Em sequência será abordada as teorias sobre a modalização, que em várias abordagens teóricas menciona e retoma as reflexões de Aristóteles e de sua lógica. Constituiremos assim o primeiro capítulo.

Em seguida, no capítulo 2 abordaremos a teoria bakhtiniana, trataremos da questão da interação entre consciências, relação eu-outro, que se dá por meio do diálogo. Neste sentido, trataremos de conceitos como o de *enunciado* e *entonação*, conceito este que é inalienável à enunciação. Também trataremos do conceito de *palavra-minha*, *palavra-alheia* e *palavra-alheia-minha*, conceitos esses que muito colaboram para entendermos como o sujeito se coloca ante seu dizer, junto a esses conceitos, também abordaremos o *heterodiscurso*.

No capítulo 3, as teorias vistas serão colocadas em diálogo por meio da análise do *corpus* selecionado. Para isso, traremos excertos de dissertações de mestrado e analisaremos o uso dos modalizadores; faremos essa análise, como dito, sob a ótica bakhtiniana, e veremos os conceitos selecionados dentro de um *acontecimento*, ou seja, dentro de uma situação real de uso da língua. Veremos o enunciado em seu processo, onde o mestrando responde a certos enunciados e constrói seu projeto de dizer de modo a suscitar respostas em seus leitores, para isso, articula uma trajetória argumentativa. Veremos então que a modalização não ocorre isolada do projeto de dizer daquele que enuncia.

2 BREVE HISTÓRIA DA LÓGICA: AS PRIMEIRAS SINALIZAÇÕES PARA A QUESTÃO DO POSICIONAMENTO DO SUJEITO ANTE SEU DIZER

Percorrer o caminho histórico das reflexões e estudos sobre a enunciação nos permite ter uma visão mais acurada acerca do processo de modalização. Sabe-se, por pesquisas anteriores, que a modalização se trata do modo pelo qual o sujeito que enuncia considera seu próprio enunciado (DUBOIS, 2001) e assim o “produz”. Segundo Dubois (2001):

Chamam-se modalizadores os meios pelos quais um falante manifesta o modo como ele considera seu próprio enunciado; por exemplo, os advérbios talvez, provavelmente, as intercaladas pelo que eu creio, conforme a minha opinião, etc., indicam que o enunciado não está inteiramente assumido ou que a asserção está limitada a uma certa relação entre o sujeito e seu discurso. (DUBOIS, 2001, p. 415).

Nota-se aqui, que o autor, que não está situado no campo discursivo, aponta para a atitude do falante acerca do que é dito, colocando questões como o enunciado estar ou não inteiramente assumido e sobre a limitação da asserção determinada pela relação entre o sujeito e seu discurso. Porém, é delimitada uma relação sujeito-discurso e não uma relação que marca a alteridade, relação eu-outro, questão vital dentro dos estudos discursivos e filosóficos do campo bakhtiniano.

Por exemplo, imaginemos uma situação em que o comprometimento do sujeito que enuncia possa comprometê-lo de alguma forma, vejamos a seguinte manchete extraída de uma matéria publicada no site de notícias G1 no dia 07/01/2022: *Diretora do CDC dos EUA diz que casos de Covid-19 provavelmente ainda não chegaram ao pico*. O advérbio de modo, provavelmente, assinala um não comprometimento total com a previsão feita pelo órgão CDC. Porém, ao pensarmos a modalização por um viés discursivo-dialógico, e não sujeito-discurso, pensamos também sobre as condições de produção, circulação e recepção desse dizer e quais as implicações que a presença ou ausência de modalização podem trazer.

Como explicitado na introdução deste trabalho, foi encontrado em Koch (2011) alguns pontos norteadores para uma pesquisa sobre processo de modalização. A autora, ao tratar da argumentação em sua obra *Argumentação e Linguagem*, traz questões filosóficas que assinalam para as origens da discussão sobre o modo como o falante considera seu dizer e se coloca por meio dele. Segundo ela:

As modalidades tradicionalmente reconhecidas - as **aléticas**, **ontológicas** ou **aristotélicas**- referem-se ao eixo da existência, ou seja, determinam o valor

de verdade de proposições. São, pois, extensionalmente motivadas, por dizerem respeito à verdade de estado das coisas.

Aristóteles já havia advertido que os enunciados de uma ciência nem sempre são simplesmente verdadeiros já que, muitas vezes, se formulam como **necessariamente** verdadeiros ou como **possivelmente** verdadeiros. Assim, a **possibilidade** e a **necessidade** modificam o sentido da simples verdade e, como estão intimamente relacionadas entre si, podem ser definidas uma a partir da outra, com ajuda da negação. (KOCH, 2011, p.72).

Ao tratar dos modalizadores, a autora os classifica em categorias; os modalizadores aléticos, ontológicos ou aristotélicos, estes tratam do valor de verdade das proposições. Traz ainda o quadrado lógico de Aristóteles, que veremos mais adiante. Em seguida, cita Blanché que traz críticas ao quadrado lógico de Aristóteles, o tratando como pouco satisfatório, embora seja coerente. Em linhas gerais, baseando-se no trabalho de Aristóteles, Koch (2011) elenca que os modalizadores epistêmicos tratam de questões relacionadas às crenças, ou seja, àquilo que o falante acredita e os deônticos tratam de expressar questões relacionadas à norma e a ordem. Assim sendo, nota-se a necessidade de buscar aprofundamento nas questões filosóficas sobre a enunciação a fim de elucidar o processo de modalização no discurso. Para isso, percorremos um referencial teórico, que tem como pontapé inicial a investigação sobre os precursores do conceito enunciação.

Ao tratar dos ancestrais da enunciação, Fuchs e Rezende (1985) dizem que:

Em cada um dos três domínios do “trivium” medieval delineiam-se certas problemáticas, de que a enunciação é com certeza herdeira. Em ordem decrescente de importância temos primeiramente a retórica, depois a gramática, e enfim (em uma pequena parcela), a lógica, que elaboram abordagens enunciativas da linguagem (avant la lettre) da linguagem. (FUCHS; REZENDE, 1985, p. 111).

A enunciação, de acordo com as autoras, descende de problemáticas acerca da lógica, gramática e retórica. Portanto, para que possamos compreender de modo integral o processo de assumir-se por meio de um discurso, é importante conhecermos tais áreas. Para isso, é necessário buscar na antiguidade clássica estudos sobre o tema, o que nos leva a Aristóteles, que se dedicou aos estudos sobre lógica, argumentação e linguagem. A retórica aristotélica, segundo Fuchs e Rezende (1985), apresenta-se como uma arte, como uma técnica de produção de discursos persuasivos, a situação modelo neste campo seria o discurso jurídico, ou seja, ela não trata dos discursos literários. Assim, a retórica visa a oferecer técnicas para persuadir e convencer um auditório sobre um determinado ponto de vista. Manuel Antonio Junior (2005), ao introduzir a obra *Retórica*, de Aristóteles, diz, por sua vez, que:

Sendo uma das disciplinas humanas mais antigas e mais verdadeiramente internacionais, a retórica, à semelhança da gramática, da lógica e da poética, não é uma ciência à priori. Como observa Edward Corbell, a Retórica de Aristóteles não é produto de mera idealização de princípios nascidos com ele e por ele convencidos para persuadir e convencer outras pessoas. É, sim, o produto de experiência consumada de hábeis oradores, a elaboração resultante de análise das suas estratégias, a codificação de preceitos nascidos da experiência com o objectivo de ajudar outros a exercitarem-se correctamente nas técnicas de persuasão. (ARISTÓTELES, 2005, p. 16)

O autor e tradutor ainda, ao conceituar retórica, diz que esta sempre foi uma disciplina flexível, que se preocupa mais com a persuasão dos ouvintes do que com a produção de formas do discurso, preocupando-se, dessa forma, mais com a função retórica do que com a configuração do próprio texto. Admite também que conceituar retórica não é uma tarefa fácil, não sendo possível dar a ela uma única definição. Afirma também que, ao tratar a retórica como arte (arte do bem falar, arte de persuadir, arte do discurso ordenado etc.), há uma tentativa de estabelecer uma relação entre duas maneiras de conceber a retórica, ligando o ornamento à eficácia, o fundo e a forma, nas palavras dele. É importante acrescentar à definição de retórica trazida por Fuchs e Rezende (1985) que esse conjunto de arte e técnica surgiu da observação, do uso, e não de uma criação abstrata de Aristóteles.

Tomada tal direcção na conceituação da retórica, vê-se necessário acrescentar que Aristóteles não foi o primeiro a observar o uso da oratória e argumentação, mas foi aquele por quem o estudo e conhecimento foi feito com o rigor necessário para tomarmos a retórica como um campo sério. Sobre as origens da retórica Reboul (2004) observa que:

A primeira é que a retórica é anterior à sua história, e mesmo a qualquer história, pois é inconcebível que os homens não tenham utilizado a linguagem para persuadir. Pode-se, aliás, encontrar retórica entre os hindus, chineses, egípcios, sem falar dos hebreus. Apesar disso, em certo sentido, pode-se dizer que a retórica é uma *invenção grega*, tanto quanto a geometria, a tragédia, a filosofia. Em certo sentido e mesmo em dois sentidos. Para começar, os gregos inventaram a “técnica retórica”, como ensinamento distinto, independente dos conteúdos, que possibilitava defender qualquer tese. Depois inventaram a teoria retórica, não mais ensinada como uma habilidade útil, mas como uma reflexão com vistas à compreensão, do mesmo modo como foram eles os primeiros a fazer teoria da arte, da literatura, da religião. (REBOUL, 2004, p. XIII).

Acrescenta-se aqui que o pensamento grego é de grande influência na forma de fazer ciência e filosofia no ocidente. Marcondes (2007) afirma que os diferentes povos da antiguidade, como os indianos, chineses, persas, hebreus etc., tiveram visões próprias da

natureza e explicações para os processos naturais, porém somente os gregos fizeram ciência.

Desse modo, nas palavras do autor: “é na cultura grega que podemos identificar o princípio deste tipo de pensamento, que podemos denominar em sua fase inicial, de filosófico-científico”³ (MARCONDES, 2007). E, portanto, a escolha de perpassar pelos estudos de Aristóteles se dá pelo motivo de termos materializada em sua obra questões e tratados sobre lógica e retórica que muito contribuem para entendermos o posicionamento daquele que enuncia perante seu dizer. Neves (1981), ao introduzir seu artigo *A teoria linguística em Aristóteles*, afirma que “a linguagem é a expressão de tudo o que é, e Aristóteles a estuda onde quer que apareça, pois é só através de seu exame que a “realidade” pode ser examinada” (NEVES, 1981). Além disso, Aristóteles dá um novo tratamento à retórica, reconhecendo-a pela sua utilidade. Segundo Reboul (2004):

Aristóteles, portanto, reabilitou a retórica ao integrá-la numa visão sistemática do mundo, onde ela ocupa seu lugar, sem ocupar, como entre os sofistas, o lugar todo. Mais ainda, Aristóteles transformou a própria retórica num sistema, que seus sucessores completarão, mas sem modificar (REBOUL, 2004, p. 43).

Reboul traz dois momentos interessantes sobre o estudo da retórica, um enquanto estudo da técnica e outro como uma reflexão. A princípio, a retórica surge para servir como um conjunto de técnicas de persuasão no campo jurídico, pois na inexistência de advogados, era necessário desenvolver técnicas para defender uma causa. Servia então para o uso das pessoas que necessitassem recorrer à justiça, estas, os litigantes, recorriam a uma espécie de escrivão público (logógrafos) que redigia as queixas, que eram lidas diante de um tribunal. É neste contexto que surge Córax, discípulo de Empedócles, e Tísias, seu discípulo, que publicam uma arte da oratória, com a finalidade de servir àqueles que precisam procurar a justiça. Os retores, por sua vez, ofereciam aos litigantes e aos logógrafos um instrumento de persuasão que diziam ser invencível. A partir disso, Reboul (2004) afirma ainda que essa retórica não argumenta a partir do verdadeiro, mas sim a partir do verossímil.

³ Ainda de acordo com Marcondes (2007), antes do estabelecimento do pensamento filosófico-científico, havia o pensamento mítico, em que os mitos explicavam os acontecimentos naturais e do cotidiano. Porém, a perda do poder explicativo do mito se deu após um período de transição e transformação da sociedade grega. Segundo o autor, após as invasões das tribos dóricas à Grécia (900 a 750 a.C.), começaram a surgir as cidades-estados e uma participação política mais ativa daqueles que eram considerados cidadãos. Além disso, houve uma maior preocupação com as atividades mercantis, econômicas e com o debate político, assim, as condições para o surgimento do pensamento filosófico-científico foram intensificadas.

Neste sentido, é possível perceber que há um grande apelo pelo convencimento do outro, visto que na impossibilidade de conhecer a verdade em si sobre algo ocorrido, é necessário convencer aqueles que julgam o caso, e para isso, era importante valer-se de técnicas. Porém, percebeu-se que somente a técnica de organizar o discurso não garantia o convencimento dos juízes;

Ainda segundo Reboul (2004) foi com Górgias que surgiu uma fonte literária da retórica, trazendo um cunho estético. Foi com ele que surgiu o discurso epidíctico, um elogio público, que trazia em sua técnica rimas, paronomásias, figuras de linguagem (metáforas, antíteses etc.). Porém, Górgias foi considerado um sofista, pois sua retórica baseava-se na petição de princípio, neste caso, a premissa que culmina na argumentação final já contém o argumento final, ainda que dito em outras palavras. Reboul (2004) assinala que se pode dizer que os sofistas criaram a retórica como arte do discurso persuasivo, e que, foram os primeiros pedagogos, pois ensinavam retórica com a finalidade de dominar através da palavra e tinham como ponto norteador ensinar os homens a governar bem suas casas e cidades. Porém, também afirma que o fundamento que dão à retórica parece bem perigoso, pois não há uma verdade na visão sofista, e sim, um mundo onde não há realidade objetiva capaz de criar um consenso entre os homens.

Platão, no entanto, refuta essa ideia sofista de retórica, pois esta carece de verdade, ciência e, especialmente, justiça. Reboul (2004) assegura que:

Concluindo, como diz muito bem Barbarin Cassin, Platão apresenta-nos duas retóricas, quer dizer, duas a mais. A primeira, a dos sofistas e de Isócrates, não é arte, mas uma falsa adulação. A segunda é apenas uma expressão da filosofia, sem conteúdo próprio. Hoje em dia, reencontramos esse dualismo estéril entre uma publicidade que só procura agradar, para vender, e uma pretensa "ciência humana" que não resolve os problemas humanos, abstando-se mesmo de formulá-los. Entretanto, esse conflito talvez não seja fatal. Deve ser possível uma outra retórica. (REBOUL, 2004, p. 19).

Nota-se, até então, que a retórica conhecida como aristotélica surge da necessidade de aprimorar técnicas para o discurso jurídico, mas abriu-se para outros vieses, como o pedagógico e o estético. Porém, devido a sua notoriedade na sociedade grega, suas abordagens foram discutidas, criticadas e refutadas e, por esse motivo, foi estabelecida diversas abordagens para ela. Porém, é por meio de Aristóteles que a retórica é estabelecida dentro de um sistema filosófico, diferente do sistema sofista; neste sentido, o filósofo compreende a retórica não como um instrumento de persuasão, ou que tenha como

principal função persuadir um público, mas como uma arte que permite achar os meios de persuasão que cada caso comporta. Podemos inferir então, que é por meio de Aristóteles que a retórica ganha um certo rigor, distanciando-se assim da retórica sofista. Tomemos aqui a definição de Reboul (2004):

A retórica não é, pois, a prova do pobre. É a arte de defender-se argumentando em situações nas quais a demonstração não é possível, o que a obriga a passar por "noções comuns", que não são opiniões vulgares, mas aquilo que cada um pode encontrar por seu bom senso, em domínios nos quais nada seria menos científico do que exigir respostas científicas. (REBOUL, 2004, p. 27).

Faz-se também necessário assinalar que a retórica passa a ser permeada por uma análise de cada caso e, assim, podemos percebê-la como algo que leva em consideração não apenas uma relação “eu - meu dizer” mas uma relação entre o dizer do “eu” e o dizer do outro. Desse modo, tomar conhecimento sobre o dizer do adversário e sobre a construção de seus argumentos traria vantagem para a construção retórica, e traria assim, a vitória sob o adversário. Para compreendermos, tal relação, Reboul (2004) ao trazer os argumentos de Aristóteles para a retórica diz que:

É isso o que o terceiro argumento desenvolve tecnicamente. É preciso ser capaz de defender tão bem o contra quanto o pró, claro que não para tomá-los equivalentes - como pretendiam os sofistas -, mas para compreender o mecanismo da argumentação adversária e assim a refuta. (REBOUL, 2004, p. 25).

Complementando a questão sobre o “dizer do eu e dizer do outro”, Aristóteles relaciona a retórica à condição humana, pois concebe a palavra como característica do homem. Em Reboul (2004, p. 25) tem-se que “Se a palavra é característica do homem, é mais desonroso ser vencido pela palavra que pela força física.”. Para além desses argumentos, Aristóteles também defende que “o verdadeiro e o justo são por natureza (*physei*) mais fortes que seus contrários” e que “se a arte pode ter vantagem sobre a natureza, é preciso um suplemento de arte para devolver à natureza seus próprios direitos” (REBOUL, 2004, p. 25).

A retórica aristotélica é composta por três grandes partes: *pisteis* (*inventio*), *lexis* (*elocutio*) e *taxis* (*dispositio*)⁴. A *pisteis* trata da seleção de elementos úteis ao discurso, consiste na busca e seleção de argumentos, que, segundo Fuchs e Rezende (1985) é

⁴ Os nomes em Latim são colocados aqui por questão de tradição.

composta por três ordens de parâmetros: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*, segue a definição:

— o *ethos*, ou conjunto de parâmetros relacionados com o orador: a imagem que o orador pretende dar de si próprio, o papel e o lugar que o gênero oratório lhe atribui (em um discurso deliberativo, ele aconselhará a favor ou contra; em um discurso jurídico, acusará ou defenderá; em um discurso epidítico, louvará ou blasfemar);

— o *pathos*, ou conjunto dos parâmetros relacionados ao auditório: a imagem que o orador pretende dar do seu auditório através do discurso, o modo como imagina que seus argumentos serão recebidos pelo auditório em função do papel e lugar deste último, o tipo de paixões que quer despertar no auditório;

— o *logos*, ou conjunto de parâmetros relacionados ao tema do discurso: o tipo de argumento a extrair, o tipo de provas a trazer em função da situação; (FUCHS, REZENDE, 1985).

A *lexis* (ou *elocutio*) trata da verbalização do pensamento (FUCHS; REZENDE, 1985), relaciona-se com a escolha das palavras e as figuras. Figueiredo e Ferreira (2016) dizem que a elocução (*lexis*) refere-se ao trabalho com a linguagem, revelando o estilo do orador que se adapta ao estilo do auditório, assim, ao buscar clareza o orador deve levar em consideração o auditório a que se dirige (Figueiredo e Ferreira, 2016, p. 50). O *dispositio* refere-se à ordenação, sendo, na retórica, a ordenação dos argumentos que foram levantados na etapa do *pisteis*. Segundo Perelman (1993, *apud* Figueiredo e Ferreira, 2016) a ordem de apresentação dos argumentos modifica as condições de sua aceitação, desse modo, segundo a retórica, quando se objetiva convencer um auditório a ordem dos argumentos é de extrema importância. Ainda em relação aos argumentos, a retórica os divide em fracos e fortes. Nota-se aqui que, ainda que Aristóteles não desenvolva sua teoria voltada para este ponto, há uma grande sinalização da existência das instâncias do eu e do outro, o que assinala uma relação de alteridade.

Susan Haack (2002), ao tratar sobre a validade dos argumentos, diz que estes são avaliados através de uma grande variedade de modos, e que, alguns, são considerados mais persuasivos e convincentes que outros. Diz ainda que, de maneira geral, os tipos de avaliação possíveis para esses argumentos podem ser classificados como:

- (i) lógica: há uma conexão do tipo apropriado entre as premissas e a conclusão?
- (ii) material: as premissas e a conclusão são verdadeiras?
- (iii) retórica: o argumento é persuasivo, atraente, interessante para a audiência? (HAACK, 2002, p. 37).

Tratando da questão lógica, Haack (2002) afirma que esta tem como preocupação central a discriminação entre argumentos válidos e inválidos. Neste sentido, faz-se necessário lembrar do quadrado lógico Aristotélico, que originou-se da teoria do *silogismo*, que segundo D’ottaviano e Feitosa (2009) é definido como:

Um silogismo é uma regra de inferência que deduz uma proposição categórica – a conclusão – a partir de duas outras, chamadas premissas. Cada uma das premissas contém um termo comum com a conclusão – o termo maior e o termo menor, respectivamente; e um termo comum com a outra premissa – o termo médio. (D’OTTAVIANO; FEITOSA, 2009, p. 3).

O silogismo trata-se então, de premissas que levam a uma conclusão, e, para que haja uma relação entre elas é necessário que se tenha um termo comum entre as premissas e a conclusão, o que assinala uma relação lógico-semântica. Mas, as premissas não apenas tratam de relações entre os termos, mas também trata de uma relação de verdade que se estabelece na relação com a realidade. Ao recorrermos aos escritos de Aristóteles, encontramos em *Tópicos* (2005) a seguinte definição sobre raciocínio dedutivo e a seguir sobre silogismo:

Raciocínio dedutivo é um discurso no qual, dadas certas premissas, alguma conclusão decorre delas necessariamente, diferente dessas premissas, mas nelas fundamentada. Quando o raciocínio resulta de proposições primordiais e verdadeiras ou de princípios cognitivos derivados de proposições primordiais e verdadeiras, diz-se que temos uma demonstração; ao raciocínio obtido a partir de proposições geralmente aceites chama-se silogismo dialéctico. (ARISTÓTELES, 2005, p. 233).

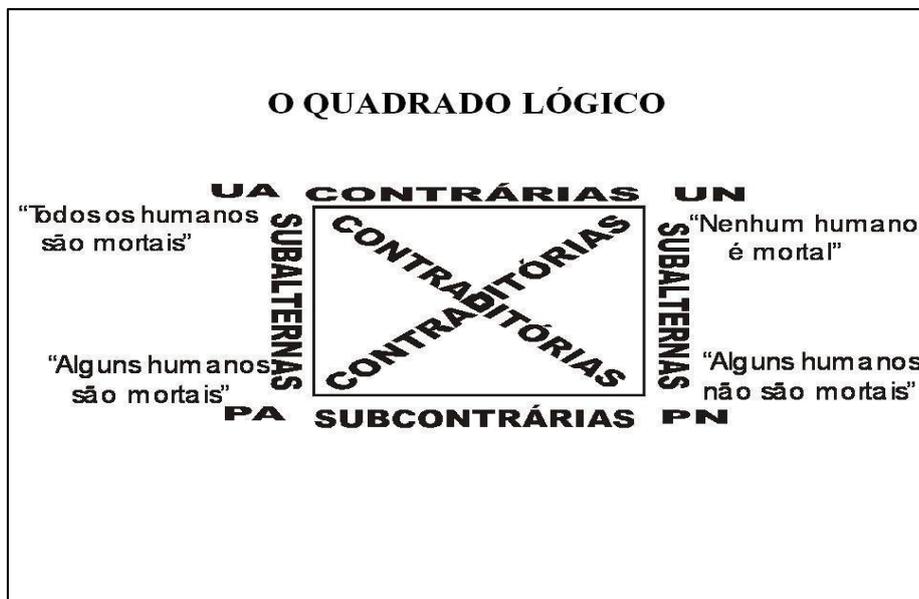
Para melhor compreensão, recorremos a Angioni (2006), que ao tratar da predicação em Aristóteles, diz que:

Aristóteles concebe a predicação não apenas como certa combinação de signos, submetida a certas regras consistentes de sintaxe. A predicação tem, claramente, regras sintáticas que regulam a devida combinação dos termos e dos operadores de que ela se constitui, mas, além disso, Aristóteles concebe-a como uma pretensão de verdade a respeito das coisas a que se reportam os termos nela envolvidos. E dada concepção aristotélica de verdade, a predicação, enquanto pretensão de verdade, é concebida como pretensão *de objetividade*: a verdade se estabelece não apenas por critérios intralinguísticos, mas justamente porque as coisas a respeito das quais a predicação pretende falar apresentam-se tais como a predicação pretende, e independentemente desse ato linguístico que as toma por assunto. (ANGIONI, 2006, p. 19-20).

Pode-se então inferir que, desde Aristóteles, há uma preocupação com a relação entre a palavra e as coisas em si. A relação entre as palavras, no silogismo/predicação, seriam apresentadas para mostrar a verdade tais quais ela se apresenta no extralinguístico (proposições primordiais e verdadeiras). Angioni (2006) afirma também que “há outros usos de linguagem que não pretendem reportar fatos e, portanto, não se definem pela função de *registro* ou *constatação* de fatos”, diz ainda que “Aristóteles não se esmera em desenvolver uma teoria dos enunciados normativos, desiderativos, etc.”. Assim, os enunciados que têm por função a constatação são objeto do silogismo.

Isso pode ser notado no quadrado lógico abaixo:

Figura 1 – O quadrado lógico de Aristóteles.



Fonte: Medina (2012).

Para fins elucidativos, subcontrário é quando uma proposição, que trata do mesmo sujeito e predicado, afirma o que a outra nega. As subalternas discordam entre si em questão de quantidade, porém predicam sobre o sujeito de modo igual, e ainda, indica que uma proposição abarca outra, assim: se todos humanos são mortais, um grupo de poucos humanos (alguns) também seriam. As contrárias, por sua vez, se dirigem para sentidos opostos. As contraditórias discordam entre si, logo, se todos humanos são mortais, não há como alguns humanos não o serem, e vice-versa.

Neste modelo, a UA trata das proposições universais afirmativas e PA das proposições particulares afirmativas, nota-se aqui a dicotomia universal - particular dentre

as proposições afirmativas. UN trata das proposições universais negativas e PN das proposições particulares negativas. Dentro do quadro, as proposições universais afirmativas e negativas são contrárias entre si; As proposições particulares afirmativas e negativas, subcontrárias. As proposições universais afirmativas e particulares negativas são contraditórias, assim como as proposições universais negativas e particulares afirmativas. e, por fim, as proposições universais afirmativas e particulares afirmativas, e as universais negativas e particulares negativas, subalternas.

Para entendermos melhor a questão da lógica em Aristóteles, recorremos a Pereira (2017), que ao citar a obra *Organon* de Aristóteles (322 a.C.) diz que:

Nele, Aristóteles é guiado de maneira geral pela noção platônica de que as palavras são os símbolos do pensamento e por isso possuem valor de verdade ou falsidade apenas derivativo dele— o pensamento, sim, é essencialmente verdadeiro ou falso. Há, de fato, uma preocupação com o julgamento do que é verdadeiro (mesmo em sua forma derivativa, ou seja, já em linguagem), com o que tem possibilidade de existência, e essa busca vai delinear o método forjado pelo filósofo frente ao então misterioso modo de funcionamento das palavras no mundo, definindo o nível de análise que aí lhe interessa: o da proposição. (PEREIRA, 2017, p. 51).

Ainda segundo a autora, a proposição, para Aristóteles, trata-se de uma composição que contenha um verbo ou modo verbal que se possa atribuir um valor de verdade ou falsidade (PEREIRA, 2017). O silogismo, fora então, segundo D’ottaviano e Feitosa (2009), um dos primeiros sistemas dedutivos já propostos. Ainda segundo os autores, pode-se interpretar, modernamente, o silogismo como um fragmento da lógica de primeira ordem. Para entendermos melhor do que se trata, recorremos ao exemplo de D’ottaviano e Feitosa (2009):

Todo animal é mortal. (Premissa maior – contém o termo maior (mortal) e o termo médio (animal)).
 Todo homem é um animal. (Premissa menor – contém o termo menor (homem) e o termo médio (animal))
 Todo homem é mortal. (Conclusão – contém o termo menor (homem) e o termo maior (mortal)).
 Observamos que “mortal”, o termo maior da premissa maior, é o predicado da conclusão; “homem”, o termo menor da premissa menor, é o sujeito da conclusão; e “animal” é o termo médio. (D’OTTAVIANO; FEITOSA, 2009, p. 4).

Angioni (2006), ao tratar da predicção dos silogismos, diz que o “ser” pressupõe que exista no mundo um fato ou estado de coisas tal qual propõe a composição entre sujeito e predicado da oração. Desse modo, as regras que os silogismos seguem não se devem

apenas à lógica ou à coordenação dos elementos linguísticos, mas deveriam também observar a natureza das coisas as quais se constata sobre. Segundo Angioni (2006) “é em função dessa natureza que certos tipos de combinação serão admitidos ou afastados”. Assim, os silogismos tratariam de questões presentes na realidade a serem constatadas, declaradas. Caso a situação apresentada esteja presente, em acontecimento no mundo, é declarada como verdadeira, caso não esteja presente, é declarada como falsa. Villarta-Neder (2002), ao tratar da questão da representação em um poema de Borges e citar o quadrado lógico de Aristóteles, diz que “o modelo aristotélico permite, em princípio, verificar a falsidade ou veracidade de uma proposição, mas não a intenção e/ou efeito de quem a enunciou.”. Porém, é importante assinalar que a lógica aristotélica não trata somente da dicotomia verdadeiro-falso.

Aristóteles, ao tentar encontrar um método que permitisse raciocinar sobre qualquer tipo de problema, sem cair em contradições, a partir de proposições, explica diversos tipos de raciocínios. Assinala, nestas descrições que nem todo raciocínio se dá tendo por base uma verdade aceita:

Diz-se raciocínio erístico aquele que resulta de proposições que parece geralmente aceites sem que o sejam, bem como o que decorre, ou parece decorrer, de proposições geralmente aceites, pois nem tudo o que parece fundado na opinião o é de facto. Nem todas as proposições tidas por geralmente aceites se apresentam como perfeitamente evidentes, conforme sucede no caso das premissas de base dos raciocínios erísticos; no caso destes, de facto, a sua natureza enganadora é imediatamente evidente quase sempre para quem é capaz de reparar mesmo em pequenos pormenores. (ARISTÓTELES, 2005, p. 234).

Tem-se também que:

Para além de todos os tipos referidos de raciocínios ainda há os raciocínios falaciosos, os quais assentam em proposições básicas de certas ciências, tais como os que se fazem no domínio da geometria, ou de ciências afins desta. Este modo de proceder parece ser diferente do dos raciocínios acima mencionados; de facto, quem desenha figuras falsas não está a raciocinar a partir de premissas verdadeiras e primordiais, nem a partir de premissas geralmente aceites. Efectivamente, as premissas em que se baseia não satisfazem a definição de «premissas geralmente aceites», porquanto nem são aceites por todos, nem pela maioria, nem pelos sábios, nem, de entre estes, por todos, ou pela maioria, ou pelos de maior reputação; pelo contrário, ele constrói o seu raciocínio a partir de premissas próprias da ciência referida, mas não verdadeiras; ou seja, constrói um falso raciocínio, ou porque não desenha os semicírculos de forma correcta, ou porque não traça algumas linhas tal como elas devem ser traçadas. (ARISTÓTELES, 2005, p. 234-235).

Pode-se aqui inferir que o silogismo aristotélico não se baseia no discurso do cotidiano, onde por diversos motivos, não se cumpre com uma lógica silogística a todo momento. Por esse motivo, vemos que o raciocínio silogístico não se aplica a todos usos da linguagem cotidiana, mas não deixamos de reconhecer a importância dos estudos de Aristóteles para a delimitação e desenvolvimento de estudos sobre a linguagem.

Considerando as questões supracitadas, é importante ressaltar que há situações reais de uso da língua em que não há necessidade ou intenção de se declarar/ constatar uma verdade. Há situações diversas em que aquele que enuncia marca seu posicionamento de modo não incisivo.

Até o momento, vimos que a modalização tem em suas raízes uma extensa tradição filosófica, que irá se desdobrar para além da antiguidade clássica. Tratamos até aqui da questão do valor de verdade das proposições, que, se retomarmos a Koch (2011) relaciona-se aos modalizadores aléticos/aristotélicos. Portanto, há ainda um longo caminho para se investigar, pois há questões para além da constatação de verdade, como por exemplo, questões relacionadas à crença, à norma etc.

Para embasar a presente pesquisa, foi necessário recorrer a um referencial teórico sobre a modalização. Para isso, recorreremos a autores que se situam teoricamente fora do campo de estudos bakhtiniano, dentre tantos, podemos citar Koch (2011), Neves (2006), Dubois (2011), Castilho e Castilho (2002), etc. Neves (2006) ao tratar da noção básica de modalidade assegura que:

O primeiro problema que se apresenta ao investigador da modalidade dos enunciados de uma língua natural está na própria conceituação da categoria ‘modalidade’, que não é, absolutamente, pacífica. Conceituar modalidade é uma tarefa complexa exatamente porque esse conceito envolve não apenas o significado das expressões modalizadas, mas, ainda, a delimitação das noções inscritas no domínio conceptual implicado (NEVES, 2006, p. 151).

São muitas as definições e conceituações sobre a modalização, porém, como uma definição geral, podemos conceituá-la como a marcação linguística da atitude do falante sobre seu dizer. Porém, tal definição não nos dá noção do quão vastos são os estudos acerca deste fenômeno. Neves (2006) ao introduzir seu capítulo sobre a modalização diz que os estudos sobre tal tema são de “notável diversidade”, pois há variações na própria conceituação dessa categoria e porque há variação também nos campos de estudos, e além disso, variam as orientações teóricas: ora se privilegia o estudo de um campo, ora de outro.

Dubois (2001), em seu dicionário de linguística, traz várias definições sobre modalização, estas aparecem nos vocábulos *modalidade*, *modalização*, *modalizador* e *modo*. Ao conceituar modalidade, traz variadas concepções teóricas, como por exemplo, a da gramática gerativa e as modalidades lógicas. Como definição de modalizador, tem-se:

Chamam-se modalizadores os meios pelos quais um falante manifesta o modo como ele considera seu próprio enunciado; por exemplo, os advérbios talvez, provavelmente, as intercaladas pelo que eu creio, conforme a minha opinião, etc., indicam que o enunciado não está inteiramente assumido ou que a asserção está limitada a uma certa relação entre o sujeito e seu discurso. (DUBOIS, 2001, p. 415).

Travaglia (1991), ao tratar da modalização, diz que:

Tem-se definido modalidade como a indicação da atitude do falante em relação ao que diz; à explicitação de sua atitude face à situação que exprime numa proposição; a expressão do julgamento do locutor sobre o que se diz. É assim que se considera modalidade neste estudo: uma categoria verbal que reflete a atitude do falante em relação ao que é dito, bem como a atitude de outrem, mas que o falante insere, por alguma razão, no que diz. (TRAVAGLIA, 1991, p. 66).

Como já explicitado anteriormente, o estudo da modalização surge na Filosofia, tomando por base a lógica. Porém, seu estudo foi ganhando novas dimensões com o passar do tempo e hoje, segundo Neves (2006) é difícil estabelecer fronteiras entre a lógica e a linguística, ao tratar da modalidade. Segundo a autora, as primeiras modalidades, chamadas aléticas ou aristotélicas, foram determinadas no quadrado lógico de Aristóteles. Neves (2006) ainda diz que “falar de modalização é, em princípio, falar de conceitos lógicos como “possibilidade” e “necessidade”. Traz ainda que essa relação tem construído um complicador em investigações que se pretendam ser essencialmente linguísticas pois as línguas naturais são alógicas, e, por isso, são diferentes os objetivos da Linguística e os da Lógica Modal no estudo das modalidades. Diz a autora que a lógica modal preocupa-se com a estrutura formal das modalidades em termos de valores de verdade, independente do enunciador (NEVES, 2006). Porém, ao tratar de trazer um equacionamento da inter-relação entre lógica e linguística, diz que as definições linguísticas trazem, por muitas vezes, a marca lógica. Portanto, segundo a autora, as pesquisas têm demonstrado que os domínios da lógica e da linguística são inseparáveis.

Neves (2006) ainda diz que as definições estabelecidas pela lógica não se mantêm nas línguas naturais, pois o envolvimento do falante e ouvinte em uma situação de comunicação implica na existência de um contrato epistêmico, que, segundo a autora, redefine as

modalidades sentenciais em termos de conhecimento (NEVES, 1996, p. 157). Ela cita Givón (1948) e elenca o conhecimento asseverado como real, o conhecimento não contestado (que inclui a verdade necessária) e o conhecimento asseverado como irreal (possível ou condicional). Ainda diz que a lógica tradicional não envolve a noção de pressuposição. Afirma ainda que a interpretação do enunciado real da língua implica que se redefina a recuperação de bases pragmáticas, havendo assim o envolvimento de noções como a do conhecimento compartilhado, por exemplo, (NEVES, 1996).

Ao citar Givón (1984), Neves (ibidem) traz que:

De tal modo - conclui Givón (1984) - a investigação das modalidades na língua em uso, embora indissociável das bases lógicas que definem as proposições individuais, se redefine em função da sua inserção pragmática, ou seja, da sua inserção no evento comunicativo, no qual a expressão linguística - e, portanto, as proposições que a compõem - é apenas um elemento dentro das relações entre falante e ouvinte, suas intenções comunicativas e suas reconstruções de intenções. (NEVES, 1996, p. 158).

Pode-se afirmar aqui, que é importante sabermos a origem dos estudos sobre a modalidade, a fim de compreendermos como tais discussões se originaram. Porém, é também importante ressaltar que, ainda que os apontamentos lógicos sejam de grande importância, eles não dão conta de delimitar toda a questão valorativa e argumentativa necessárias para a compreensão dos usos da linguagem na atualidade. Além disso, os estudos linguísticos, ao longo do tempo, se valeram não só da lógica clássica, como também de estudos filosóficos, sociológicos, psicanalíticos etc. Dessa maneira, a lógica clássica e a retórica formam apenas um plano de fundo para as questões a serem discutidas.

Há uma gama muito grande de definições sobre o processo de modalização. Alguns autores, das mais diversas ramificações dos estudos linguísticos, têm definições que são, por vezes, conflitantes. Travaglia (1991), ao rearranjar as propostas de Koch (1984), Guimarães (1979) e de Travaglia (1981) elabora um quadro onde cita as modalidades imperativas (obrigação, permissão, ordem positiva e negativa, proibição e prescrição), deônticas (obrigatoriedade e permissibilidade), volitiva (volição), aléticas (necessidade e possibilidade), epistêmicas (certeza e possibilidade) e, elenca também, a ausência de modalidade.

Neves (2006) diz que “necessidade” e “possibilidade” são as noções colocadas como base das categorizações das modalidades. Inicialmente, traz as subcategorias modais: alética, epistêmica, deôntica, bulomaica e disposicional. Para ela, a modalidade alética tem relação com o mundo ontológico, indo, na escala lógica do necessário ao impossível, perpassando

pelo possível e contingente. Afirma ainda que tal modalidade é dificilmente encontrada nas línguas naturais.

A modalidade epistêmica relaciona-se, ainda segundo Neves (2006) com a necessidade e a possibilidade epistêmicas, e depende de como o mundo é. O conhecimento do falante sobre o mundo é representável como um conjunto de proposições (NEVES, 2006). Já a modalidade deôntica relaciona-se com obrigações e permissões, relaciona-se também com traços de controle do falante e implica a aceitação (ou não) por parte do ouvinte⁵. A modalidade disposicional refere-se a habilitação, capacitação ou disposição, sendo considerada pela autora como, no fundo, uma possibilidade deôntica. E, a modalidade bulomaica ou volitiva relaciona-se aos desejos do falante, tratando da necessidade e possibilidade. Segundo Neves (2006) esta também é, no fundo, uma necessidade deôntica.

Ao tratar sobre os diversos tipos de modalidade, em sua obra *Texto e Gramática* (2006), a autora cita autores que estendem ainda mais a lista dos tipos de modalidade. Ao resumir, diz que os tipos de modalidade tradicionalmente reconhecidos são um tanto diferentes nos diferentes autores (NEVES, 2006).

Aqui, nos deparamos com questões que serão explicitadas nos capítulos subsequentes. Vimos que há várias concepções de modalidade, vários olhares sobre este fenômeno. Neste sentido, pensando a linguagem em seu caráter dialético e dialógico, não há como pensarmos a modalização apenas como mecanismos isolados da complexidade da formação de um enunciado. Veremos com mais detalhes no capítulo seguinte no que consiste este enunciado dentro da concepção do Círculo de Bakhtin. Ao tratar das relações dialógicas, em seu capítulo “O problema do texto na Linguística, na Filosofia e em outras ciências humanas”, Bakhtin diz que “as relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua. A especificidade das relações dialógicas requer um estudo especial” (BAKHTIN, 2017 [1979]c, p. 323).

As relações dialógicas que veremos adiante acontecem entre sujeitos que estão situados em um tempo e espaço histórico, social e cultural. Estão, desse modo, situados ideologicamente e interagem na e pela linguagem. É importante, portanto, que levemos em considerações estes aspectos ao pensarmos na questão da atitude do falante em relação àquilo que ele diz.

⁵ Os termos *falante* e *ouvinte* são utilizados por Neves (2006) em sua explicação. Tais termos são aqui colocados devido a uma reprodução das palavras da autora. Por questões metodológicas nos referimos aos participantes do evento comunicativo por meio de outros termos (sujeito que enuncia, participante etc.).

3 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NO CÍRCULO DE BAKHTIN: DA NATUREZA DO ENUNCIADO À EXPRESSÃO DA ENTONAÇÃO

O Círculo de Bakhtin foi um grupo formado por intelectuais, artistas e cientistas que se dedicavam a discutir sobre linguagem, literatura, filosofia, cultura, entre outros temas. Foi formado entre as décadas de 20 e 30 do século passado, na Rússia, que estava sob o regime soviético. A composição do círculo foi alterada diversas vezes, porém Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) ocupou um papel central, visto que, nas diversas cidades em que viveu, o autor reunia intelectuais formando grupos de discussões para questões filosóficas relacionadas à língua, literatura, cultura e arte (SILVA, 2013). Valentin Volóchinov (1895-1936), Pavel Medviédev (1892-1938), Matvei I. Kagan (1889-1937), Maria V. Yudina (1899-1970), entre outros, também foram membros do grupo.

Para entendermos melhor o que foi o Círculo, precisaremos percorrer, ainda que brevemente um pouco da sua história e de seu membro-fundador Bakhtin. Os membros do grupo viveram um momento de instabilidades e revoluções políticas na antiga Rússia. Os membros do círculo nasceram na época czarista, onde a população era dividida em nobres e por isso, ricos, e camponeses e operários que viviam em uma situação de extrema pobreza. Esse cenário deu força à movimentos populares e em 1917 culminou com a Revolução de Fevereiro (BRAIT; CAMPOS, 2009).

Bakhtin, que passou a infância nas cidades de Oriol, Vilna e Odessa, muda-se para São Petersburgo, em 1914, a fim de prosseguir seus estudos; ingressa no Departamento de Estudos Clássicos da Faculdade Filológico-Histórica. Em 1918, muda-se para Nevel (hoje na Bielorrússia), onde leciona História, Sociologia e Russo. Nesse momento forma o primeiro círculo, denominado Seminário Kantiano (Círculo de Nevel), reunindo membros como Matvei Kagan, Maria Yudina, Valentin Volóchinov, entre outros. Em 1919 publica o artigo “Arte e Responsabilidade”. Nessa época acontecia uma guerra civil, mas ainda assim foi uma época de grande atividade para intelectuais, artistas e para a vida cultural. Silva (2013) afirma que o hábito de formar grupos de estudos e pesquisas era comum na Rússia Soviética.

Bakhtin e os demais membros do grupo mudam-se para Vitebski e posteriormente para Leningrado, onde ministram cursos particulares sem vínculos institucionais. As produções do Círculo dialogavam com os formalistas, marxistas ortodoxos, psicólogos e psicanalistas etc. Antes da ascensão de Stalin havia um projeto de alfabetização nacional de trabalhadores, esse projeto buscava a melhoria das condições intelectuais e culturais do povo. O grupo de Bakhtin participava desse projeto, e segundo Silva (2013), defendiam a divulgação da língua russa

sem que houvesse a supressão das variantes e línguas nacionais faladas pelos trabalhadores. Com isso, podemos aqui ter uma pequena dimensão das ideias que o grupo defendia. É importante salientar que as produções do grupo eram frutos de discussões conjuntas, o que, posteriormente causou dúvida na atribuição de autoria a algumas obras de autores do Círculo.

Bakhtin é preso em 24 de dezembro de 1928, época que a União Soviética estava sob o regime de Stalin. Nessa época o país passava por um regime autoritário em que havia censura, perseguições a intelectuais etc. A prisão de Bakhtin se deu, em maior motivo, por ele estar ligado ao grupo religioso Voskressênie (Ressurreição)⁶. Em 1930 é exilado no Cazaquistão. Os demais membros do grupo se dispersam, alguns deles foram presos e exilados. Sua pena termina em 1934, mas ele permanece no país até 1936. Lá, Bakhtin foi proibido de lecionar em escolas oficiais.

Em 1937, muda-se para Saranski onde atua como professor e alfabetizador. Em 1946, após passar por problemas de saúde, tenta publicar sua tese de doutorado sobre François Rabelais. Em 1960, um grupo de estudantes (Vadim Kójinov, Serguei Bócharov e Gueórgui Gátchev) convenceu-o a publicar novamente. Aposenta-se em 1961 e em 1969 é hospitalizado, por complicações em seu já frágil estado de saúde. Faleceu em 1975 em Moscou, sendo que algumas de suas obras foram publicadas após sua morte.

Pode-se afirmar que o diálogo é um conceito-chave para entendermos a concepção de linguagem do Círculo, desse modo, a concepção dialógica da linguagem envolve a interação humana em situações concretas, ou seja, acontecendo na vida, na interação entre sujeitos (eu-outro).

Segundo Bakhtin (2017 [1979] e) “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: Interrogar, ouvir, responder, concordar etc.”. Desse modo, seguindo o viés de pensamento do autor, viver significa agir responsivamente em relação às coisas com as quais interagimos, essa ação responsiva acontece na e pela linguagem, e sempre em relação com outros sujeitos. É importante salientar que a relação social do sujeito com seus semelhantes e o mundo são questões basilares na constituição teórica do círculo de Bakhtin.

Volóchinov (2019 [1930]c) diz que o homem não pode falar nenhuma palavra se permanecer simplesmente um homem, um indivíduo da natureza (biológico), uma espécie de bípede do reino animal. Diz também que para se tornar um desejo humano vivido e expresso, toda necessidade natural deve obrigatoriamente passar pelo estágio de refração ideológica, e, por conseguinte, social. Nesse sentido, podemos dizer que a expressão humana se dá por uma

⁶ Ver ficha nos anexos.

materialidade linguística que reflete e refrata a valoração do sujeito sobre os objetos com os quais se relaciona. Neste viés, pensar bakhtinianamente a linguagem envolve pensar na interação, e conseqüentemente, na linguagem em uso. Esse uso se dá por meio de sujeitos que ocupam uma determinada posição no mundo, estando inseridos em um tempo e espaço (e movimentando-se nele / em relação a ele). Esses sujeitos, na perspectiva do Círculo, relacionam-se em outridade, ou seja, em relação aos outros, constituindo-se mutuamente, de forma que a linguagem está sempre presente, sendo indispensável à interação social.

Sendo assim, toda essa atitude responsiva e dialógica só ocorre na interação entre consciências, entre sujeitos ideologicamente posicionados, em uma relação entre o eu e o outro. Desse modo, toda relação humana é social, dialógica e responde, em maior ou menor grau, a algo que fora dito anteriormente por outro sujeito. Bakhtin (2017 [1979] a, p. 373) diz que:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. [...] Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. (BAKHTIN, 2017 [1979] a, p. 373-374).

Com este excerto, percebemos que não há como não estar fora da relação com o outro, desde o momento em que nascemos (ou antes disso) entramos nesta relação. Essa relação com o outro, que acontece na e pela linguagem, se dá por meio de enunciados, que à grosso modo, respondem a dizeres anteriores e suscitam respostas, sendo então, precedentes e respondentes de outros dizeres. Ao introduzir sua obra *Os gêneros do discurso*, Bakhtin afirma que o emprego da língua se dá em forma de enunciados, sendo estes concretos e únicos, e que são proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana.

Tem-se assim que:

(...) todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema de língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus e alheios- com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexa e organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2017 [1979] d, p. 272).

É importante ressaltar, que não é só a existência do sistema de língua que assegura o funcionamento das relações, mas de dizeres anteriores que partem de outros sujeitos. Enunciar não trata somente de responder enunciados, mas responder valendo-se de uma atitude, seja polemizar, seja pressupor já conhecido do ouvinte, etc. É por essa relação entre posicionamentos, que é inalienável do sujeito, que os elos na cadeia comunicativa, o enunciado, se forma. Ainda Bakhtin (2017 [1979] d) afirma que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte torna-se falante. (BAKHTIN, 2017 [1979] d, p. 271).

São muitos os processos que acontecem durante a enunciação, porém, é importante frisar que há um movimento dentro da dinâmica do enunciar: um movimento retrospectivo e também um movimento prospectivo de resposta (CASTRO DIAS, 2021). Neste viés, o enunciado é considerado um processo, e não um ato estático. Nos escritos dos autores do Círculo de Bakhtin, a palavra que para nós é traduzida como enunciado é marcada morfológicamente como um processo. Villarta-Neder (2018), ao tratar da tradução do termo nos diz que:

[...] para os autores do Círculo de Bakhtin, a noção de vyskazyvánie (высказывание) implica processo. Em russo há dois verbos para ‘falar’: gavarit (говорить) (perfectivo = ação ou evento definido = falar uma língua) e skazat (сказать) (imperfectivo = falar em geral). Daí o verbo expressar-se é vyskazat (высказать), algo como dizer para fora, para o outro, já que вы é um prefixo verbal que aponta para a exterioridade. Há a variante vyskazyvat (высказывать), forma verbal que se mantém imperfectiva, evidenciando, ainda, a noção de ‘processo’. Foi a partir desse verbo que o Círculo de Bakhtin criou o substantivo vyskazyvánie (высказывание), que foi traduzido por enunciado, mas que poderia ser entendido por algo como processo de enunciar” (VILLARTA-NEDER, 2018, p. 1-2).

Vemos, portanto, que a questão do processo, da dinamicidade do ato de enunciar está no cerne da palavra em sua versão originária. O ato de enunciar, desse modo, não se trata apenas de pronunciar ou escrever palavras ou qualquer outro significante. É responder ativamente: trata-se de assumir uma posição diante aquilo que se diz, para quem se diz, etc. Essa tomada de posição se dá numa relação com o outro, dentro de um movimento prospectivo e retrospectivo, como visto anteriormente. Além disso, esse assumir de posição

ocorre em um determinado período histórico, em uma determinada situação social, entre sujeitos que pertencem a uma determinada cultura e classe social. Bakhtin (2017 [1979] d, p. 301) diz que:

Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais meu pensamento pela primeira vez se torna pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo enunciado se construísse ao encontro dessas respostas. (BAKHTIN, 2017 [1979] d, p. 301).

Desse modo, um enunciado se constitui intersubjetivamente, na relação eu-outro, respondendo a outros enunciados e suscitando respostas. Porém, como vimos no trecho anterior, esse suscitar de respostas não se dá ao acaso. Ao enunciar, o sujeito falante está em relação com o outro, ainda que este outro não esteja ali presencialmente. É por estar nesta relação, que chamamos de dialógica, que ao projetar seu dizer, o sujeito faz escolhas esperando uma determinada reação do ouvinte. Bakhtin (2017 [1979]d) diz que o direcionamento (endereçamento) do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado. Esse endereçamento trata de um elemento vital para as relações dialógicas. Medviédev (2012 [1928]) afirma que qualquer enunciado concreto é um ato social, ainda diz que:

Por ser também um conjunto material peculiar- sonoro, pronunciado, visual-, o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, ele mesmo reage a algo; ele é inseparável do acontecimento de comunicação. Sua realidade peculiar enquanto elemento isolado não é a realidade de um corpo físico, mas a de um fenômeno histórico. Não apenas o sentido do enunciado possui um significado histórico e social, mas também, o próprio fato de sua pronúncia e, em geral, de sua realização aqui e agora, em dadas circunstâncias, em dado momento histórico, nas condições de dada situação social. (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p.183).

Ainda sobre o caráter histórico do enunciado, o autor diz que o enunciado passa de categoria de uma realidade natural para uma realidade histórica, sendo, dessa forma, um acontecimento da história, mesmo que seja, nas palavras de Medviédev, infinitamente

pequeno (2012 [1928]). Pensar esse caráter histórico nos remete, mais uma vez, à ideia de processo e a ideia de movimento prospectivo e retrospectivo. Complementando a essa ideia, Medviédev afirma que:

Mas o próprio sentido da palavra-enunciado passa a fazer parte da história por meio do ato individual de sua realização e torna-se um fenômeno histórico. Pois o fato de que foi esse sentido que se tornou um objeto de discussão aqui e agora, que é dele que estão falando e que falam justamente assim e não de outra forma, que precisamente esse sentido entrou no horizonte concreto dos que falam, tudo isso é inteiramente determinado pelo conjunto das condições histórico-sociais e pela situação concreta desse enunciado individual. (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 184).

Não há como falar sobre algo ou interagir com alguém sem entrar em relação com o que se diz e para quem se diz. Bakhtin (1993[1986], p. 50) ao tratar do evento em processo, que podemos entender como o acontecimento da interação, o vir a ser na e pela linguagem, diz que quando experimenta-se um objeto, realiza-se alguma coisa em relação a ele. Desse modo, não é possível experimentar um dado como algo puro. “Experimentar algo, no sentido da experiência/ vivência, é um momento mutante do evento em processo de minha experiência” (BAKHTIN, 1993[1986], p. 50). Tem-se assim:

Do mesmo modo, a palavra viva, a palavra completa, não conhece um objeto como algo totalmente dado; o simples fato de que eu comecei a falar sobre ele já significa que eu assumi uma certa atitude sobre ele - não uma atitude indiferente, mas uma atitude efetiva e interessada. E é por isso que a palavra não designa meramente um objeto como uma entidade pronta, mas também expressa, por sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode deixar de ser entonada, porque a entonação existe pelo simples fato de ser pronunciada), minha atitude valorativa em direção do objeto, sobre o que é desejável ou indesejável nele, e, desse modo, coloca-o em direção do que ainda está para ser determinado nele, torna-se um momento constituinte do evento vivo em processo (BAKHTIN, 1993[1986], p. 50).

Nota-se então que a atitude valorativa ocorre dentro de uma relação social que vai sendo construída e nunca está acabada. Bakhtin usa um termo que pode ser traduzido como acontecimento/ evento. Do russo, a palavra *событие* (*sobytie*) trata da vivência cotidiana, da aproximação entre pessoas. É por essa convivência que podemos pensar os processos de vir a ser, de valoração e de alteridade. Dessa forma, ao excluir o horizonte social e, portanto, dialógico da linguagem, não teremos meios de analisar a língua(gem) de modo a contemplar a valoração e demais aspectos. Nesse sentido, para Volóchinov,

Efetivamente o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em casos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc.). Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado; pois com ele não teríamos uma língua comum nem no sentido literal, tampouco figurado. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929] a, p. 204-205).

A interação na e pela linguagem ocorre por uma relação *eu-outro*, para que ela ocorra é necessário que os participantes estejam em relação, havendo, desse modo, laços que os unam (ou que os diferencie). É na vivência do eu em relação ao outro que se orienta a palavra, e esta não está alheia aos papéis desempenhados pelos participantes. É pela orientação que a palavra se torna enunciado, e responde a dizeres e suscita respostas. Este enunciado está sempre orientado dentro de relações socialmente estabelecidas. Desse modo:

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações-, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçados, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário. (BAKHTIN, 2017 [1979], p. 301).

O enunciado, que parte de um ser sócio, histórico e culturalmente posicionado, entra em relação com os demais enunciados, e, por esse motivo, revela uma atitude do sujeito que enuncia em relação ao que diz e para quem diz. Essa atitude pode se dar de várias formas, expressando a valoração e sendo parte vital do processo de vir a ser na e pela linguagem. Tem-se então que:

Tudo que é realmente experimentado é experimentado como algo dado e como algo-ainda-a-ser-determinado, é entoado, tem um tom emocional volitivo e entra em relação efetiva comigo dentro da unidade do evento em processo que nos abrange. Um tom emocional-volitivo é um momento inalienável do ato realmente executado, mesmo do mais abstrato pensamento; na medida em que eu esteja realmente pensando nele, isto é, na medida em que eu esteja realmente atualizado no Ser, torna-se um participante do ser em processo. (BAKHTIN, 1993[1986], p. 51).

Destaca-se aqui o termo inalienável. A entonação, desse modo, é algo que não pode

ser dissociada da enunciação. Faz parte da relação sujeito-objeto sobre o qual se fala (pensa ou interage).

Tudo que tenha a ver comigo me é dado em um tom emocional-volitivo, porque tudo é dado a mim como um momento constituinte do evento do qual eu estou participando. Se eu penso em um objeto, eu entro numa relação com ele que tem o caráter de um evento em processo. Em sua correlação comigo, um objeto é inseparável da sua função no evento em processo. Mas essa função do objeto dentro da unidade do evento real que nos abrange é *seu valor real afirmado*, isto é, é o seu *tom emocional volitivo*. (BAKHTIN, 1993 [1986], p.51).

Neste excerto, destaca-se o termo evento. A entonação ocorre em seu momento único, em um processo indissociável da vivência, do acontecimento real e único. Na relação ser-objeto (outro) a função deste é vital para o estabelecimento de seu valor e, por conseguinte, da entonação.

Uma afirmação emocional-volitiva adquire seu tom não no contexto da cultura; a cultura inteira como um todo está integrada no contexto de vida unitário e único do qual eu participo. Tanto a cultura como um todo quanto cada pensamento particular, cada produto particular de um ato ou ação viva, estão integrados no contexto único, individual do pensamento real como evento. O tom emocional-volitivo abre o isolamento e a autossuficiência do conteúdo possível de um pensamento, faz dele um participante do ser-evento unitário e único. Qualquer valor universalmente válido só se torna *realmente válido* em um contexto individual. (BAKHTIN, 1993[1986], p. 53-54).

É pelo evento único e irrepitível que acontece a valoração e a relação sujeito-objeto. Cada vivência, visto sua complexidade, é única. O modo como o ser participa de um determinado evento não pode ser vivenciado de modo exatamente igual por outro ser. Consequentemente, a valoração, ainda que trate de valores universais, é vivenciada por cada ser em sua unicidade/ individualidade. Porém, ainda assim, não deixa de ser uma vivência social e dialógica. É neste sentido que, ainda que se expresse pelos moldes do gênero discursivo (conteúdo proposicional, tema e estilo) a vivência e expressão daquilo que é dito é única.

Dessa forma, um pesquisador que se debruce sobre um objeto, valendo-se do fazer científico e dos moldes pelos quais a escrita de sua pesquisa deve ocorrer, não o faz de modo totalmente rígido e impessoal. A vivência de sua pesquisa, de seu objeto, se faz como momento único e irrepitível. Para além disso, a vivência do pesquisador em relação a seu auditório social orienta a função de seu objeto de pesquisa, orientando assim, sua

valoração. Sobre auditório social, tem-se em Volóchinov (2017 [1929] a):

O sentido da entonação da sensação de fome dependerá tanto da situação mais próxima de vivência quanto da posição social geral daquele que passa fome. Com efeito, essas condições determinarão qual será o contexto valorativo e o horizonte social em que a experiência da fome será concebida. O contexto social mais próximo determinará os possíveis ouvintes, aliados ou inimigos para os quais a consciência e a vivência da fome irão se orientar, por exemplo, a amargura com a má sorte e o destino infeliz, consigo mesmo, com a sociedade; com um determinado grupo social ou com uma pessoa etc. É claro que essa orientação social da vivência pode possuir diferentes graus de consciência, precisão e diferenciação, porém não pode haver vivência sem ao menos uma orientação social valorativa. [...] (VOLÓCHINOV, 2017[1929]a , p. 207-208)⁷.

Desse modo, a vivência é orientada socialmente. Essa orientação social faz também parte do caráter único do ser-evento/ acontecimento. Ainda que o sujeito que enuncia em determinado momento não esteja plenamente consciente de seu papel social e do papel dos demais, ele se expressará de acordo com a orientação social valorativa que tem de si e do outro, naquele acontecimento específico. Medviédev (2012 [1928]) ao tratar da avaliação social, ao discorrer sobre o conceito de enunciado, diz que:

Pois é essa avaliação social que atualiza o enunciado tanto no sentido da sua presença fatural quanto no do seu significado semântico. Ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado. Ela determina , ainda, a escolha do conteúdo e da forma, bem como a ligação entre eles. (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p.184).

Ainda dentro do escopo da valoração, retomamos a citação de Volóchinov que diz:

Não esqueçamos que a entonação é, acima de tudo, a expressão da avaliação da situação e do auditório. Por isso, toda entonação exige uma palavra correspondente - “conveniente” - e mostra, estabelece um determinado lugar da palavra na oração, da oração na frase e da frase no todo do enunciado (VOLÓCHINOV, 2019 [1930] a, p. 290).

Esta citação foi de extrema importância na delimitação desta pesquisa. Pois a entonação, vista como expressão da valoração por parte daquele que enuncia, aparece em toda materialidade linguística, visto que é indissociável da língua em acontecimento.

⁷ Volóchinov (2017 [1929] a) traz exemplos em seu texto, a fome aqui descrita trata-se de um exemplo a partir do qual ele argumenta.

Portanto, são necessários meios textualmente marcados para a sua expressão. É de extrema importância salientar que ainda de acordo com Volóchinov (2019 [1930] a) a mudança da orientação social do enunciado não refletiria apenas na entonação, mas também na seleção e disposição das palavras na frase. Tem-se ainda que:

Antes de mais nada, a situação e o auditório correspondente determinam justamente a entonação, e por meio dela, realizam tanto a escolha das palavras quanto a sua ordenação, ou seja, já por meio dela concebem o todo do enunciado. A entonação é o condutor mais flexível e sensível daquelas relações sociais existentes entre os falantes de uma dada situação. Quando falamos que o enunciado é uma resolução da situação, sua conclusão avaliativa, tínhamos em mente sobretudo a entonação do enunciado. (VOLÓCHINOV, 2019[1930] a, p.287).

Em consonância a esse dizer, Medviédev (2012 [1928]) afirma que a avaliação social determina todos os aspectos do enunciado, penetrando-o por inteiro, porém ela encontra a expressão mais pura e típica na entonação expressiva. Ainda diz que é no enunciado que cada elemento da língua tomado como material obedece às exigências da avaliação social.

Nota-se que não só as escolhas lexicais são responsáveis pela construção da entonação em um enunciado. O lugar ocupado pelas palavras, pelas orações e pelas frases em uma totalidade textual também são elencadas como marcadoras do processo de enunciação. Desse modo, lembrando o estudo empreendido para o TCC que deu origem a este trabalho, não é somente a modalização a estratégia textual utilizada para a expressão da entonação. Assim, a entonação engloba processos que vão muito além da modalização. Nota-se que, de acordo com o campo de estudos bakhtinianos, que as leis de formação da língua são leis sociológicas em sua essência, sendo assim a formação da língua associada a atividade dos indivíduos falantes (Volóchinov, 2019 [1928] b).

Porém, de acordo com a pesquisa empreendida, a modalização envolve muitos processos linguísticos, podendo ser expressa por verbos performativos, auxiliares modais, tempos verbais, expressões cristalizadas da língua, advérbios, verbos de atitude proposicional (eu creio, eu acho), por adjetivos em posições predicativas, categorias gramaticais de tempo, aspecto e modo do verbo, entre outros elementos, como a atenuação, impessoalização, etc. Desse modo, é possível notar que apesar de não contemplar o todo do processo de entonação dentro de um enunciado, a modalização ocupa um posto importante na caracterização dos meios pelos quais se pode expressar a valoração sobre o objeto ao qual se enuncia. É importante também ressaltar que esses recursos linguísticos só valem

como meio de expressão da valoração pois derivam da vontade discursiva do falante. Sem a vontade discursiva não há expressão da valoração, e como consequência, não há mobilização de recursos textuais/linguísticos.

Bakhtin (2017 [1979] a, p. 280-281), ao tratar da inteireza acabada do enunciado, diz que esta é determinada por três elementos: a exauribilidade do objeto e do sentido; o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. É aqui que encontramos uma definição para a expressão vontade discursiva (ou projeto de dizer), que nas palavras do autor:

Em cada enunciado- da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura - abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante quer dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado. [...] (BAKHTIN, 2017 [1979] a, p. 281).

A vontade discursiva (projeto de dizer), que é outro traço constitutivo do enunciado, ainda segundo o autor, pode ser compreendida por meio da escolha do objeto sobre o qual se fala (questões de tema), pela escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado combinados com a situação concreta e singular de comunicação discursiva, seus participantes e suas intervenções, que Bakhtin assinala como enunciados precedentes. Desse modo, trata-se de uma vontade que parte de uma série de fatores, não se pautando apenas em uma vontade simples e puramente individual e indissociada das relações sócio-histórico-culturais (que é impossível de ocorrer).

Para além da vontade discursiva do falante, e indissolúvel a ela, a construção do enunciado também envolve, como já dito, uma resposta a outros dizeres. Nesse ato de responder, e assim criar seu enunciado/ dizer único e irrepetível, o falante entra em relação com os dizeres anteriores. E, desse modo, há uma relação com o outro e suas respectivas palavras e entonações. A palavra passa do território do *outro* para o território do *eu*, expressa a entonação do outro e passa a expressar a entonação do *eu*. Há, na corrente enunciativa, o emprego da palavra, não só como palavra lexical, mas também como palavra entoacional. Bakhtin (2017 [1979] a, p. 294) afirma que:

Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso pode-se dizer que qualquer

palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencentes a ninguém; como palavra-alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão.” (BAKHTIN, 2017 [1979] a, p. 294).

Notemos que a palavra, para Bakhtin, existe em três aspectos: palavra neutra, alheia dos outros e minha palavra. Destacamos aqui a expressão “pertencentes”: a palavra, ao ser utilizada passa a pertencer à alguém, e desse modo integra-se a seu dizer, servindo de fio condutor para a entonação. Enquanto *palavra-alheia* dos outros, é dito que ela é cheia de ecos de outros enunciados. Nota-se aqui que enquanto palavra posicionada, no dizer do outro, a palavra carrega ecos, ou seja, traz consigo nuances de enunciados anteriores. Isso só é possível graças às relações sócio-discursivas que são inerentes à linguagem e ao ser humano enquanto ser social, que se constitui na relação de alteridade com o outro. Ao trazer ecos, a palavra enunciada conduz a entonação, ou seja, a atitude marcada daquele que diz. Há, nesse meio, a relação entre sujeitos, que trazem a relação entre discurso/palavra minha e discurso/ *palavra-alheia*. Bakhtin (2017 [1979]) ainda afirma que:

Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador- das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2017 [1979] a, p. 294).

Destacamos aqui a última frase do excerto. As palavras do outro, arranjadas em enunciados, são por nós assimiladas, reconhecemo-as não (somente) como palavras lexicais da língua, mas como enunciados produzidos por alguém em dadas circunstâncias, assimilamos também o tom valorativo, considerando quem produziu, como e em qual situação. Nisso, ao darmos continuidade à corrente enunciativa, em nossa resposta, reelaborando a palavra do outro, transformando-a em *palavra-minha*, e desse modo, reacentuamo-a, ou seja, damos a ela nosso tom, damos continuidade a ela a partir do território do eu. O que, podemos entender como um processo autoral. Nesse sentido, Volóchinov (2017 [1929]) diz que:

O discurso alheio é concebido pelo falante como um enunciado de outro sujeito, em princípio totalmente autônomo, finalizado do ponto de vista da construção e fora do contexto em questão. É justamente dessa existência independente que o discurso alheio é transferido para o contexto autoral, mantendo ao mesmo tempo o seu conteúdo objetivo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da independência construtiva inicial. O enunciado autoral que incorporou outro enunciado em sua composição elabora as normas sintáticas, estilísticas e composicionais para a sua assimilação parcial, para a sua inclusão na unidade sintática, composicional e estilística do enunciado autoral, mantendo ao mesmo tempo, nem que seja de modo rudimentar, a independência inicial (sintática, composicional e estilística) do enunciado alheio, sem a qual a sua integralidade seria imperceptível. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929] c, p. 250).

O discurso alheio (*palavra-alheia*) ao ser trazido para o campo autoral, *palavra-minha*, pode manter ou não sua forma composicional, mas mantém a sua independência, ainda que de forma pouco marcada. O autor de uma resposta, pode, a depender do gênero escolhido e de suas intenções, pode citar as palavras do outro de forma integral, dizendo e marcando textualmente que trata-se de palavras ditas por outrem, como uma citação direta por exemplo, porém, as palavras do outro passam pela esfera do eu, e desse modo fragmentam-se de seu enunciado retrospectivo. A *palavra-alheia* pode também ser também tomada sem essa marcação de sua origem, porém, mantém-se os ecos, ainda que não se preserve totalmente a estrutura do dizer.

Ainda neste sentido, ao evocar a *palavra-alheia*, o sujeito que enuncia pode optar (ou não) por marcar a sua relação com esse dizer. Modaliza, marcando textualmente, mostrando seu posicionamento ante seu próprio dizer e ante ao dizer do outro. Delimita, assim, as fronteiras entre a *palavra-alheia*, a *palavra-minha* e a *palavra-alheia-minha*. Bakhtin (2022 [1929] b) assegura que:

As palavras alheias introduzidas na nossa fala inevitavelmente assumem uma nova intenção nossa, isto é, tornam-se bivocais. A diferença pode estar apenas na inter-relação dessas duas vozes. Já a transmissão da afirmação alheia na forma de pergunta leva a uma colisão de duas intenções em uma mesma palavra: afinal, não só perguntamos, como problematizamos a afirmação alheia. Nossa linguagem prático-cotidiana é repleta de palavras alheias: com algumas fundimos por completo nossa voz, esquecendo de quem são; com outras reforçamos as nossas palavras, percebendo-as como dotadas de autoridade; por fim, povoamos as terceiras com nossas próprias intenções alheias ou hostis a ela (BAKHTIN, 2022 [1929] b, p.173).

Ao enunciar criamos a *palavra-minha* por base na *palavra-alheia*. Fala-se sobre

algo a partir da posição do eu, e desse modo, a palavra- alheia passa a ser assumidamente *palavra-minha*, adquire uma nova intenção. Neste tear da cadeia enunciativa, podemos considerar a palavra como bivocal, ou seja, como “portadora” de diferenças, como uma arena por meio da qual acontece a tensa luta dialógica (BAKHTIN, 2017 [1979]). Nesta luta ora nos fundimos nossa voz com a do outro (embora não se possa fundir-se totalmente), ora nos distanciamos de forma diametralmente oposta. Desse modo, polemizamos, concordamos, discordamos ou, ao menos, consideramos conhecidas, as (com as) palavras-alheias. Neste sentido, considerando a bivocalidade da palavra, encontramos, em Bakhtin, o conceito de heterodiscurso:

O heterodiscurso introduzido no romance (quaisquer que sejam as formas de sua introdução) é *discurso do outro na linguagem do outro*, que serve à expressão refratada das intenções do autor. A palavra de semelhante discurso é uma palavra bivocal especial. Ela serve ao mesmo tempo a dois falantes e traduz simultaneamente duas diferentes intenções: a intenção direta da personagem falante a intenção refratada do autor. Nessa palavra há duas vozes, dois sentidos e duas expressões. Ademais, essas duas vozes são correlacionadas dialogicamente, como que conhecem uma a outra (como duas réplicas de um diálogo, conhecem uma à outra e são construídas nesse momento recíproco), como se conversassem uma com a outra. A palavra bivocal é sempre interiormente dialogada. (BAKHTIN, 2015 [1975], p 113).

Bakhtin usa o conceito de *heterodiscurso* aqui para compreender a construção literária, porém, não cabe somente a esse tipo de discurso. Paulo Bezerra, ao apresentar um glossário de alguns conceitos chaves, na obra *Teoria do Romance I: A estilística*, que traduziu, conceitua *heterodiscurso* como uma palavra antiga da língua russa que é formada pela aglutinação de *razno* (diferente, diverso) e *riétchie* (discurso, fala, linguagem). Segundo ele, a palavra em questão significa discrepância de palavras, de sentidos, diferença de opiniões, de avaliações e divergência.

A voz (ou discurso) do outro é apresentado de maneira refratada na voz (ou discurso) do eu. Ou seja, ainda que seja do outro, ao passar por mim, torna-se modificado. A palavra bivocal, do heterodiscurso, apresenta-se como um acorde musical: traz várias notas em consonância, formando um só. Porém, tal como no acorde, há uma delimitação da *palavra-minha* e *palavra-alheia* assim como há uma delimitação das notas, que seria, musicalmente, as notas que compõem a tríade e suas alterações. Porém, no discurso, o falante posiciona-se em relação à sua palavra e em relação à palavra do outro, e desse modo, marca a sua relação com a *palavra-alheia*, na *palavra-minha*. Oliveira, Dias e

Villarta-Neder (2020) ao tratar dos conceitos *palavra-alheia* e *palavra-minha* dizem que:

No processo de compreensão responsiva e de apossamento ativo do enunciado ou da palavra do outro, ao responder a palavra-alheia com a palavra minha, a primeira se torna palavra-alheia minha, isto é, começa a ser compreendida através do processo avaliativo da sua interpretação. (OLIVEIRA; DIAS; VILLARTA-NEDER, 2020, p. 275).

Notamos que a palavra e suas conceituações – *minha*, *alheia* e *alheia-minha* - ocorrem dentro de um processo de compreensão responsiva e também num processo de apossamento ativo do enunciado (palavra) do outro. Ou seja, ocorre dentro de uma cadeia enunciativa, num processo dialógico, estando sempre em uma relação com o *outro*. E neste processo de apossamento ativo da palavra do outro, há uma refração dos dizeres, o que confere uma entonação ao enunciado proferido. Neste processo, a *palavra-alheia*, respondida e refratada torna-se *palavra-alheia-minha*.

O enunciado, dessa forma, se dá por uma complexa rede de relações dialógicas, entre sujeitos que respondem a outros sujeitos, interagem com a *palavra-alheia*, por meio da *palavra-minha* e da *palavra-alheia-minha*.

É importante ressaltar, até mesmo pela escolha do *corpus* deste trabalho, que um trabalho acadêmico, ou seja, uma obra científica, também é uma forma de enunciado. A obra científica é um tipo de diálogo, assim como a prosa cotidiana e demais tipos relativamente estáveis de enunciado. O trabalho acadêmico configura-se como um diálogo típico de uma esfera social e cultural específica⁸. Segundo Bakhtin:

Voltemos ao diálogo real. Como já dissemos, trata-se da forma mais simples e clássica da comunicação discursiva. A alternância dos sujeitos do discurso; (falantes), que determina os limites dos enunciados, está aqui representada com excepcional evidência. Contudo, em outros campos da comunicação cultural (científica e artística) complexamente organizada, a natureza do enunciado é a mesma” (BAKHTIN, 2017 [1979], p. 279).

A natureza do enunciado, como diz o autor, não muda a depender do gênero discursivo/ situação social. Suas formas, necessidades etc. podem se dar de diferentes formas, porém, nascem do diálogo entre sujeitos posicionados. No artigo científico, enunciados se confrontam em uma tensa luta dialógica, Bakhtin (2022 [1929] b) ao tratar

⁸ É importante ressaltar que os enunciados (obras) científico(as) podem (e devem) responder e ser respondido por enunciados produzidos em outras esferas sociais (diálogo cotidiano, político etc.). Desse modo, é importante dizer que uma esfera social não se encerra em si mesma.

da palavra prosaica em Dostoiévski, traz para traçar um contraponto ao discurso literário, a questão do artigo científico:

No artigo científico, onde são citados enunciados alheios de diferentes autores sob dada questão, alguns para contestar, outros, ao contrário para confirmar e completar, temos diante de nós o caso de uma inter-relação dialógica entre palavras diretamente intencionais nos limites de um único contexto. As relações de concordância/ discordância, afirmação/complementação, pergunta/resposta e assim por diante são puramente dialógicas, e ainda, é claro, não entre palavras, frases ou outros elementos de um único enunciado, mas entre enunciados inteiros. (BAKHTIN, 2022[1929] b, p.162).

Podemos complementar, ao voltarmos ao texto *Gêneros do Discurso* do autor, que:

A obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. A obra é um elo na comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras- enunciados: com aquelas as quais responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2017 [1979], p. 279).

Desse modo, podemos entender o trabalho científico como um diálogo entre sujeitos posicionados, que se dá por meio de enunciados concretos, únicos e irrepetíveis. Este tipo de trabalho, que é um gênero característico do campo acadêmico, se dá por meio de sujeitos posicionados que se constituem em uma relação de alteridade com o outro, respondendo-os e provocando-os a responderem. Tudo isso dentro de um espaço temporal, social e cultural específico, desse modo, o auditório social para o qual o sujeito pesquisador pertence e se dirige tem sua importância resguardada, assim como em todo e qualquer campo da atividade humana. A valoração, e demais traços constitutivos do enunciado, se dá a depender da perspectiva teórica pela qual o pesquisador pertence, pela sua relação com as perspectivas presentes e passadas, pela sua relação com o objeto de pesquisa, pela sua constituição ideológica, classe social e demais especificidades que fogem a nosso recorte.

4 ANÁLISE DO CORPUS

Para analisarmos a modalização no enunciado em acontecimento, escolhemos como *corpus* dissertações de mestrado presentes em um repositório de uma instituição federal de ensino superior⁹. Porém, por ser um gênero muito extenso, optamos por analisar a sessão de análise das dissertações selecionadas. Nesta sessão vemos, entre outras coisas, a articulação entre a teoria vista pelo pesquisador, seu *corpus*, sua perspectiva teórica e suas expectativas em relação ao leitor de seu texto. Tudo isso se dá pelo motivo de que a constituição da pesquisa é dialógica, dessa forma, acontece no embate de ideias, e seu acontecimento ocorre por meio de enunciados. Os critérios considerados para a escolha das dissertações foram: pertencer ao campo da área de Letras, dispor das versões de defesa e pós-defesa (sendo esta última, já no repositório institucional da universidade) e, finalmente, ter uma ampla utilização de modalizadores,

Dessa forma, teremos como *corpus* a sessão de análise de três dissertações da área de Letras, tendo como áreas de concentração Estudos em Linguística e Linguística aplicada e Língua Portuguesa. A primeira a ser analisada teve como objetivo principal investigar quais são as representações sobre as dimensões ética e política que norteiam as práticas de professores (formadores e em formação) de Língua Inglesa de um curso de Letras, esta dissertação foi publicada no ano de 2007. O segundo trabalho analisado buscou tratar de uma análise do discurso pelo silêncio na obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, e foi publicada no ano de 2009. A terceira e última dissertação selecionada buscou refletir sobre o Discurso Universitário Institucional, e teve dentre seus objetivos descrever a natureza dos sentidos nos enfoques conceituais do discurso dos graduandos em fase de iniciação na pesquisa científica, foi publicada no ano de 2004.

Segue o quadro com as dissertações analisadas:

⁹ No caso, a Universidade Federal de Uberlândia.

Tabela 1 - Dissertações analisadas.

CUNHA, Elizabeth Gonçalves. **Formação de professores de língua inglesa em um curso de licenciatura: processos identitários**. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

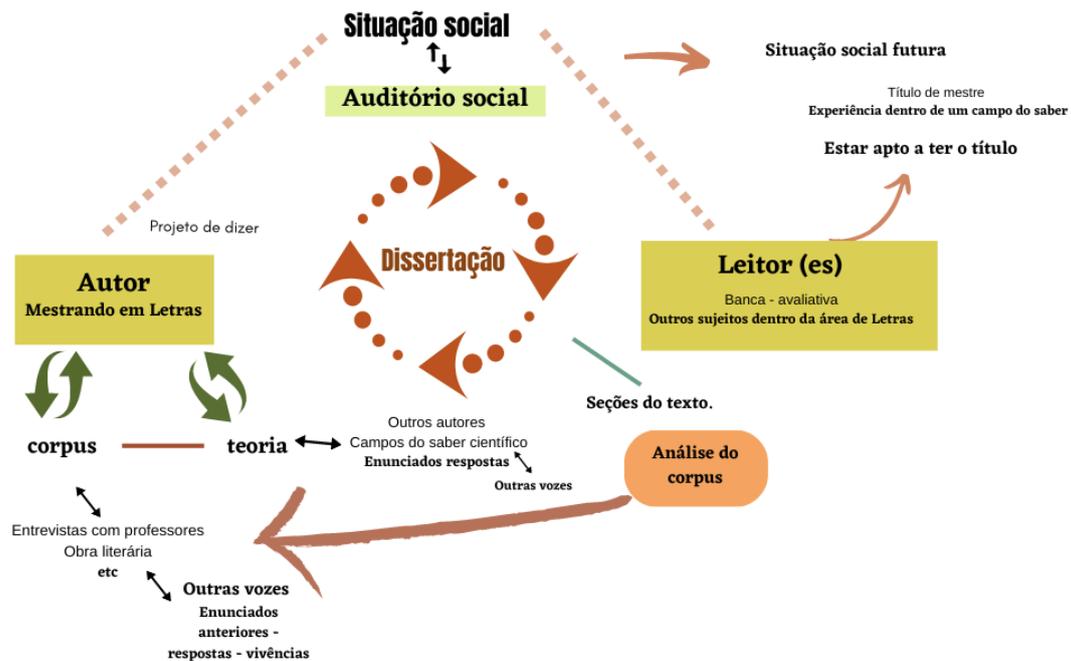
RAMOS, Málder Dias. **O silêncio em *Vida Secas***. 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

RIOS, Luiza Elena de Castro. **A natureza dos sentidos nos enfoques conceituais de graduandos em fase de pesquisa**. 2004. 165 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2004.86>.

Fonte: Da autora (2023).

Foi observado, a princípio, em todas as dissertações analisadas, que há uma trajetória argumentativa em que o mestrando dialoga com as teorias, pressupondo e antecipando a resposta de seu leitor para construir seu dizer. Desse modo, há o estabelecimento de um diálogo, onde enunciados anteriores são respondidos e sendo suscitadas respostas. Portanto, ao construir seu diálogo com o leitor, o mestrando responde a enunciados anteriores, seja concordando, discordando, acrescentando novas informações etc.; faz isso, pois espera uma resposta de seu leitor: assim, constrói sua trajetória argumentativa de modo a levar seu leitor a uma determinada atitude, seja concordar, discordar, polemizar, avaliar, etc. Tudo isso ocorre dentro de uma situação social. Veja o esquema a seguir:

Figura 2 – Representação do processo de enunciação no *corpus* escolhido.



Fonte: Da autora (2023).

É de grande necessidade ressaltar que o acontecimento da dissertação se dá dentro de uma complexa rede de vivências/dizeres. Não podemos aqui analisar os enunciados selecionados desconsiderando sua natureza viva e dinâmica. A construção dos enunciados se dá de uma forma ou de outra pela entonação (mas não somente por ela), que é um condutor sensível das relações entre sujeito que enuncia e seu auditório social. Dessa maneira, a forma estrutural que o mestrando utiliza depende da relação entre o enunciado e a situação social onde acontece a vivência da construção do ser “mestre em Letras”¹⁰. A forma pela qual o mestrando modaliza nos indica um possível tom expressado, visto que, segundo Volóchinov (2019 [1930] a) é por meio da entonação que se realiza a escolha das palavras e sua ordenação.

Além disso, considerando o recorte escolhido, é importante ressaltar que a análise dos mestrandos está dentro de um enunciado maior que é a dissertação em si. Por isso, configura-se como uma continuação, uma sequência aos dizeres anteriores. Ocorre assim, uma sequenciação das ideias e um diálogo com o quadro metodológico e demais sessões anteriores

¹⁰ “O caráter partilhado das avaliações principais subentendidas é o tecido no qual o discurso humano vivo borda seus desenhos entonacionais” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926] d, p. 124).

colocadas no texto. Desse modo, é importante ressaltar que há uma multiplicidade de vozes e dizeres, e assim, de enunciados dentro da dissertação- sendo esta também um enunciado; gêneros são enunciados.

Várias questões foram suscitadas ao analisar o *corpus* escolhido; embora sejam dissertações de um programa de mestrado em Letras, há diferentes linhas de atuação. Há também questões relacionadas ao estilo de argumentação e escrita de cada mestrando, e desse modo, foi possível perceber que a mobilização dos modalizadores foi feita de modo diferente por cada mestrando – tais questões serão melhor vistas no momento em que trazermos o *corpus*. Cada mestrando aborda diferentes *corpora*, à sua maneira, de acordo com as necessidades sentidas por cada um em seu recorte e teoria escolhida, como também no modo de análise peculiar de cada área da Letras.

Uma das primeiras questões a serem suscitadas, ao deparar com o *corpus*, foi a de como poderíamos delimitar o acontecimento da modalização. Ao tentar ater à forma e classificá-la, notamos que a modalização não ocorre isolada do projeto de dizer daquele que enuncia. Ao traçar sua trajetória argumentativa, o autor do texto se vale de variados recursos que se concatenam através do texto. Ao tentar classificar os modalizadores encontrados, vimos que a classificação formal não leva em consideração a postura do sujeito.

Neste sentido, foi possível perceber alguns movimentos presentes na argumentação e entonação dos mestrandos em suas respectivas dissertações. Em alguns momentos são utilizadas estratégias que assinalam que o mestrando está sendo cuidadoso em relação as suas próprias conclusões. Esta estratégia revela uma postura mais voltada em relação a seu próprio dizer e posicionamento; porém, é importante assinalar que essa postura mais voltada “para si” ocorre tendo em vista a presença do leitor (outro), porém há uma marcação mais evidenciada do posicionamento do autor.

Em outros momentos, foi notado que há um posicionamento mais apontado para o leitor, ou seja, o mestrando se coloca de modo enfático para o leitor com relação a sua própria análise do *corpus*. É importante dizer que esses caminhos são marcados textualmente por palavras e expressões, que atuam como um condutor do sentido, mas não é somente a palavra que marca estes caminhos.¹¹

¹¹ “Desse modo, a avaliação essencial não está em absoluto no conteúdo da palavra e não pode ser deduzida dele; mas, em composição, ela determina a própria escolha da palavra e da forma do todo verbal, encontrando a mais pura expressão da entonação. A entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: É como se a entonação viva levasse a palavra para fora de seus limites verbais” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926] d, p. 122-123).

Tabela 2 – Movimentos presentes na argumentação e entonação dos mestrados.

	Como	Direcionamento
Movimento 1	Cuidadoso em relação a suas próprias conclusões	Voltado para si
Movimento 2	Enfático com relação à sua análise	Voltado para o leitor

Fonte: Da autora (2023).

Seguiremos para as dissertações analisadas.

O mestrado 1 analisa entrevistas de professores e alunos do curso de Letras, focando seu olhar sobre as concepções de língua inglesa dos professores e alunos entrevistados. Vejamos o seguinte excerto:

Iniciaremos nossa análise pelas respostas dadas pelos professores 1 e 5, que **parecem** constituírem-se em formações discursivas em que circulam dizeres sobre a LI que a enaltecem, provocando um efeito de superioridade dessa língua em relação às demais (Mestrado 1, p. 66 – grifo nosso).

Vemos aqui que o mestrado, ao introduzir a parte da análise de seu *corpus*, marca seu dizer de modo sutil, não optando por atribuir uma caracterização enfática ao objeto que analisa. Para colocar-se de tal maneira, modaliza de forma a assinalar sua percepção para o leitor, mas não a marca de forma incisiva e determinante o seu julgamento. Vê-se então, que existe ali uma marcação do posicionamento do autor por meio de seu dizer, porém essa marca é constituída por um meio mais sutil, feita de forma cuidadosa. Nota-se uma marca de autoria do mestrado 1, pois ao posicionar-se de tal forma e não de outra é demonstrado um cuidado metodológico: em um momento inicial da análise, não é esperado uma conclusão forte e incisiva.

Se direcionamos nossa análise para a estrutura e função do termo modalizador, percebemos que o mestrado utiliza-se de um modalizador considerado epistêmico pela teoria de base lógica. Segundo tal teoria, eles expressam uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição e se relacionam com as crenças e conhecimento do falante (VIEIRA; JESUS, p. 185). Segundo Travaglia (1991), esse tipo de modalização revela a crença ou não do locutor na sua verdade, sendo que se ele acredita na verdade tem-se a

certeza, se ele duvida, temos a probabilidade. Porém, analisando somente por esse viés, não conseguiríamos entender os possíveis motivos que levaram o mestrando a se posicionar de tal forma e não de outra, os motivos pelos quais considera aquilo verdade ou não, o porquê de ter achado relevante ou não marcar ou não marcar de certa forma seu posicionamento etc.

Ainda se tratando da postura do mestrando no momento inicial da análise, é importante também pensar que, estrategicamente, devido a seu projeto de dizer, o autor constrói sua argumentação, direcionando o leitor para determinados pontos a serem ressaltados. O mestrando, neste momento, opta por não marcar seu julgamento sobre o posicionamento do entrevistado de modo incisivo; mas essa opção não se dá ao acaso: ali o mestrando dialoga com o leitor, busca levá-lo a construir hipóteses que serão analisadas posteriormente, porém ele já assinala ao leitor sobre seu posicionamento futuro. Esse movimento de ser mais precavido ante suas considerações é uma marca clara de autoria, pois, ainda que o mestrando se veja em um momento em que certas posturas devam ser evitadas, coloca sua visão enquanto sujeito pesquisador em seu texto. Há, portanto, uma entonação expressiva em seu dizer, em que o tom é expresso não somente devido a percepções do sujeito pesquisador, mas considerando-se o momento em que se diz, para quem e sobre o que se diz.

Reiteramos aqui, que pela articulação entre os dizeres dentro da dissertação, e também, por motivações “além”, o mestrando não tem o “poder” de se colocar de modo incisivo, marcando de maneira mais aguda seu posicionamento ante o leitor. Tais motivações “além” ocorrem, pois, ao enunciar, o autor se situa em um tempo e espaço (discursivo e textualmente marcado) onde não se considera adequado tomar um posicionamento incisivo. Esse posicionamento configura-se como uma escolha de posicionamento por parte do mestrando, que toma essa decisão levando em consideração seu leitor, o momento de escrita mas também uma tradição metodológica, ou seja, uma prática social consolidada no meio acadêmico, especialmente nas ciências humanas: não é adequado tomar um posicionamento incisivo sobre algo sem uma intensa pesquisa e análise do *corpus*. Porém, por se tratar da seção de análise, o mestrando se vê em um momento mais propício para explicitar seu olhar de pesquisador. Dessa forma, introduz sua análise lançando mão de recursos modalizadores que assinalam um cuidado em relação às próprias conclusões, mas que ainda sim marca seu posicionamento, mostrando sua voz em forma de *palavra-minha*. Podemos pensar que, como em um jogo de xadrez, o mestrando, da posição que ocupa, dialoga com seu outro, mas visando movimentar-se para um lugar outro, onde continuará construindo sua argumentação, dentro de seu projeto de dizer, e ainda, estando em constante diálogo, em um movimento que ora volta mais para “salvar” si, ora volta-se mais para “jogar” com o outro.

Um ponto interessante a ser destacado é que a mobilização dos modalizadores nas dissertações analisadas se dá de forma diferente. Isso porque cada autor que escreve, se coloca de modo singular, mobilizando os recursos linguísticos a depender de seu estilo, gênero, de seu projeto de dizer e entonação. Foi visto que o mestrando 1 utiliza-se muito da expressão “parece”, que, ao tomarmos como expressão isolada e adotando uma visão formal/ funcional, é considerada uma modalização epistêmica, que denota uma não asserção, ou melhor, a uma não marcação de certeza. Porém, como dito anteriormente ao analisarmos seu texto, vemos que muitos dos usos dessa expressão não acontece para denotar esse não assumir de posição, mas para guiar o leitor dentro de uma trajetória argumentativa, visando, dessa forma, marcar seu lugar ante ao outro, marcando, principalmente, uma prudência com seu dizer. Dessa forma, consideramos que não nos é produtivo tomar a expressão isolada como forma de caracterizar o dizer do autor do texto, ele pode ser cuidadoso ao posicionar-se por meio de suas modalizações, mas não deixa de marcar sua voz e sua visão acerca do que é analisado.

Vejamos aqui mais um exemplo:

Ao enunciar que os humanos aprendem “dessa maneira”, referindo-se ao modo de aprendizagem, esse professor **parece** demarcar sua constituição em dizeres que **parecem** sugerir que, se conhecermos como a mente funciona no processo de aprendizagem, então saberemos como devemos ensinar, o que merecia, por diversos pontos de vista teóricos, problematização, dado que a afirmação do Prof.1 indica uma simplificação da questão. (Mestrando 1, p. 72 – grifo nosso).

Nota-se, neste excerto, que o autor do texto modaliza duas vezes ao utilizar o verbo *parece* (*parecem*). Há uma concatenação sequencial e lógica entre essas modalizações, visto que uma diz sobre a atitude do professor e a outra sobre o seu dizer/ crença. A modalização aqui sugere, como já dito, um não assumir/ asseverar sobre o que é dito. Porém, pode-se notar que o autor entona de forma a considerar a construção de seu leitor, orientando-o a compreender seu projeto de dizer sem impor a percepção dele. Também podemos inferir aqui um certo cuidado/ respeito do autor com o dizer do sujeito que analisa. Há, portanto, um movimento cauteloso do mestrando ao colocar seu dizer sobre o dizer do outro. Tal cautela pode ser interpretada como um posicionamento do pesquisador em relação ao viés interpretativo de sua análise, que analisa o discurso de outro sujeito. Vemos então que há um “ressurgimento”, ou melhor, um “trazer” de enunciados outros. Um movimento retrospectivo dentro da cadeia enunciativa.

A modalização neste excerto tem como função atenuar o dizer do autor, esse efeito “abre espaços” para as vozes do leitor e do sujeito analisado (*corpus*). Podemos então dizer que a modalização usada neste momento analisado nos revela o caráter bivocal e heterodiscursivo da palavra do mestrando. A palavra entonada carrega em seu interior as vozes alheias, mas porta-se como uma arena de embates, visto que apesar do tom cuidadoso assumido pelo mestrando, é percebido em seu ato de dizer, um tom de julgamento negativo, uma apreciação negativa ao posicionamento do sujeito entrevistado. Essa apreciação é explicitada no momento em que, ao continuar com seu trajeto argumentativo, o mestrando diz que o dizer do professor entrevistado merecia problematização por diversos pontos de vistas teóricos, além de indicar uma simplificação da questão.

O mestrando 1, ao tratar da problematização, que, em sua visão, o dizer do professor merecia, evoca inúmeras vozes, de diversos campos do saber da área de ensino de línguas, linguística e educação. Evocar essas vozes demonstra um pertencimento do mestrando a um meio social acadêmico. Percebe-se, além disso, uma maior força expressiva da entonação depreciativa do mestrando, visto que, por ser professor, que passou pelo mesmo ambiente e atua nele, seria esperado um tratamento diferente do apresentado às questões de ensino de línguas.

Há, neste excerto, um *continuum* entre o movimento 1 e o movimento 2, pois apesar de o mestrando demonstrar um cuidado em relação ao que diz e também em relação a voz do outro, há depois uma expressão avaliativa enfática. O mestrando toma cuidado com o que diz sobre o outro, mas ao mesmo tempo coloca-se de modo assertivo, julgando seu dizer baseando-se em outras vozes. Há um embate tenso entre vozes, que apesar de coexistirem em um mesmo enunciado, divergem entre si. Essa observação não seria possível de ser feita se tomássemos apenas o termo modalizador, sem considerar os enunciados prospectivos e retrospectivos.

As dissertações analisadas mostram que há um embate de vozes, nos quais acontece uma “tensa luta dialógica” (BAKHTIN, 2017 [1979] a), pois, como já dito, apresentam diversas vozes, ora em concordância, ora em discordância. Estas são elencadas pelo autor da dissertação de forma a construir e dar corpo a seu projeto de dizer – sendo este embalado pela situação social, formação discursiva do falante etc. Veja-se o seguinte excerto:

No excerto acima, as menções ao “ponto de vista morfológico, estrutural, sintático” **indicam** que o professor se constitui em uma FD em que circulam dizeres que atribuem a LI, dada suas características morfológicas, sintáticas e

lexicais, um estatuto de qualidade que as outras línguas **supostamente** não teriam. (Mestrando 1, p. 67 - grifo nosso).

Há neste excerto várias vozes: a do sujeito (professor) que é analisado e do mestrando que analisa. A princípio o mestrando coloca-se de forma mais direta e assertiva, assumindo sua visão sobre o *corpus*. Em seguida, o autor da dissertação, ao tratar de uma possibilidade de sentido no dizer do professor, modaliza por meio de um advérbio – *supostamente*. Pode-se perceber que há uma cautela muito grande, por parte do mestrando, ao presumir um dizer não dito pelo sujeito analisado, ao mesmo tempo em que ele assume de forma mais enfática o que o enunciado analisado indica em sua visão. Essa forma de colocar-se do mestrando se dá pelo motivo de seu trabalho ter um viés analítico-interpretativo. Existe ali um embate tenso de vozes, em que a forma de assumir-se do sujeito analisado (*corpus*) não é marcada pela materialidade do texto, mas que podem ser estabelecidas de acordo com o conhecimento social do sujeito mestrando e daqueles que pertencem a um grupo com visões teóricas semelhantes.

Há, pelo uso do termo *supostamente*, uma marca de possibilidade atribuída a um dizer não marcado do outro. Há, desse modo, uma modalização sobre uma suposta modalização não marcada do outro. Essa cautela do mestrando em marcar a suposição que faz traz consigo um certo tom de reprovação do dizer do outro, visto que é mostrado que o estatuto de qualidade de uma língua é dado por sua morfologia, sintaxe e léxico, levando a entender que outras línguas ainda não chegaram nesse nível. Só nos é possível entender que esse “*supostamente*” denota um cuidado, mas trata-se de uma relação de suposição lógica, se retomarmos ao enunciado do professor entrevistado, que é inserido na análise do mestrando 1. Veja um trecho da entrevista elencado pelo autor:

Prof. 1 – O inglês é uma língua que, do ponto de vista morfológico, estrutural, sintático, eu começo a dizer que **as línguas tendem a caminhar pra onde o inglês já chegou**, ou seja, o inglês é uma língua que não combina adjetivo com substantivo, que não faz plural dos adjetivos, então, do ponto de vista estrutural, muito econômico, né? (Excerto do *corpus* de análise elencado pelo Mestrando 1 – p. 66 – grifo nosso).

Nota-se, portanto, que o mestrando 1 coloca-se de forma muito cuidadosa a sua percepção do dizer extraído da entrevista que compõe seu *corpus*. Mas, podemos mais uma vez perceber que ainda que exista esse movimento 1, o tom de reprovação do mestrando permanece. Há um assumir da *palavra-minha* baseando-se na *palavra-alheia*, esse assumir se dá de forma tensa, porém suavizada pela forma de dizer escolhida pelo mestrando 1. Esse

cuidado pode ser visto como uma resposta à forma não explícita do dizer do professor que, de certa forma, diz que o inglês ocupa um lugar que as outras línguas ainda não ocupam. Só podemos compreender esse dizer do professor como algo que deprecia as outras línguas se tomarmos por base conceitos como evolução, economia etc. (além de considerarmos evolução e economia como algo que denota maior sofisticação, vantagem e demais sentidos em comum a esses). Veja que além das vozes do mestrando e seu *corpus*, há outras vozes difusas que compõem essa avaliação. Podemos nos arriscar a dizer que tais vozes podem não pertencer ao mesmo campo epistemológico das vozes as quais o mestrando 1 se embasa.

Ainda é importante considerar que ao trazer um excerto da entrevista para o momento de análise, o mestrando 1 traz a palavra do outro em suas próprias palavras: a palavra do outro passa por um novo “filtro”, é trazida sob o tom de outro sujeito, sob outra perspectiva. Trata-se, dessa forma, de uma *palavra-alheia-minha*, pois ainda que mantenha-se a forma, não é mais o sujeito professor entrevistado que diz, mas o sujeito mestrando e autor que reelabora o dizer do outro por meio de seu próprio dizer. Neste sentido, ao dizer sob a palavra do outro, o mestrando entra em relação com ele, assumindo uma postura diante do que foi dito: pode concordar, polemizar, tratar como importante, tratar como contraditório e problemático etc. Há uma coexistência de entonações, sentidos e intenções. A palavra adquire uma nova intenção, torna-se bivocal, marcando, dessa forma, uma característica do heterodiscurso. A entonação do enunciado anterior é confrontada com uma nova entonação avaliativa: a palavra torna-se um “lugar” de coexistências de sentidos; mas ainda assim, no momento que é dita e entonada por um outro sujeito, como enunciado resposta, torna-se *palavra-alheia-minha*, palavra do outro mas dita por um outro sujeito.

Note que o advérbio, ou forma verbal por si, isolados, não conduziram tamanho movimento retrospectivo e prospectivo, nem tampouco revelariam a complexidade das relações sociais e argumentativas que são possíveis de serem notadas apenas no acontecimento da dissertação analisada.

Vejamos agora este outro excerto:

Quando dizemos que o aluno **poderá** ser (ou não) afetado, pensamos no processo de constituição do sujeito em que, dependendo do lugar em que está inscrito, a relação com essas questões será distinta. Assim, ele **poderá** ter uma relação de filiação, oposição ou indiferença face ao que lhe é ensinado em LI. **É necessário** que o sujeito apresente, nele mesmo, uma abertura para que a inscrição se dê. (Mestrando 1, p. 68-69 – grifo nosso).

Neste excerto, o mestrando 1 se volta para seu dizer, respondendo (de forma a reiterar) uma afirmação que fizera em um momento anterior. Este movimento nos deixa claro a atitude de ser cuidadoso em relação às próprias conclusões e marca também um cuidado para com o leitor. O mestrando retoma seus próprios dizeres anteriores explicando-os, acrescentando dizeres que considera importantes em sua trajetória argumentativa, busca, portanto dialogar com seu leitor e também responder enunciados anteriores. Há também um cuidado metodológico, em que o mestrando busca construir sua linha de raciocínio dentro de uma gama de possibilidades, evitando comprometer seu dizer e sua pesquisa ao afirmar algo categoricamente.

O uso dos modalizadores, neste momento, se dá dentro de um enunciado resposta, do autor que responde seu próprio dizer, de modo a dar mais “corpo” às suas ideias, e desse modo, convencer seu leitor sobre o que havia dito.

Nota-se que mestrando assinala uma gama de possibilidades dentro de um acontecimento específico: a formação de professores de língua inglesa dentro do processo de constituição do sujeito aluno e futuro professor. As modalizações vistas no excerto podem nos evocar a ideia de que vários fatores podem vir a influenciar na formação dos futuros professores, porém certos caminhos teóricos abordados durante a formação podem fazê-los a conceber o ensino de línguas de uma forma e não de outra.

Ao trazermos nosso raciocínio a uma visão funcional ou estrutural, vemos que as formas “poderá ser” e “poderá ter” expressam uma noção de possibilidade que são concebidas à partir de certos “filtros” e condições. Uma condição, assinalada pela voz do autor, acontecerá a depender de certas condições, o que nos lembra a construção de um silogismo lógico. Nota-se uma noção de verdade por trás dessas possibilidades, não verdade como julgamento, como algo deôntico e normativo, mas sim como uma verdade universal, de cunho teórico, e que também nos remete a noção de causa e consequência. Nota-se uma sequência de modalizações que articulam o projeto de dizer do mestrando 1: Poderá ser – poderá ter - é necessário. Certas condições permitiriam avaliar as condições de verdade da proposição.

Isso nos leva, por um momento, a entender, olhando sob um foco funcionalista/estruturalista que há um plano de fundo alético nessas modalizações. Ou seja, uma condição de verdade ou falsidade, de valor universal. Porém, essa verdade, ou melhor, essas possibilidades de verdades, são concebidas dentro de uma visão, dentro de uma teoria e de um recorte específico. Desse modo, vemos que há uma modalização que pode ser considerada epistêmica, e não alética. Porém o modo de construção desse dizer – visto a sequenciação lógica dos modalizadores- dá uma nuance alética ao dizer do mestrando 1. Vale

lembrar que a modalização alética trata – a grosso modo- de verdades universais e a epistêmicas a conhecimentos e crenças “mais individuais e subjetivas”.

Porém, é dentro do enunciado em acontecimento que podemos entender tais nuances. Estas são únicas e particulares a cada dizer, portanto, irrepetíveis. Desse modo, é somente dentro do acontecimento- que se dá por enunciados- que podemos pensar nos modos pelos quais a modalização acontece. O sujeito que enuncia entona de uma forma e não de outra porque considera ser mais adequado à situação: considera as condições em que se encontra, com quem se fala, para que se diz, seu projeto de dizer etc. O que nos mostra que as categorias formais de modalização, não dão conta de especificar com precisão as nuances características do modo pelo qual o falante coloca seu dizer ao enunciar em situações concretas, reais e únicas. Cabe-nos aqui ressaltar que:

- Caracterizar a modalização em categorias formais pode ser produtivo em objetivos práticos e teóricos, assim como afirma Volóchinov (2019[1928] b). Porém, a consolidação dessas categorias enquanto estáveis e meramente classificatórias não é satisfatório para compreendermos a realidade concreta da língua, em acontecimento.

- Perceber as nuances entre uma categoria e outra, ao analisar enunciados concretos da língua, nos mostra que a base funcionalista nos serve como um “parâmetro científico”, e não como meio de analisar a língua enquanto enunciado concreto e único, produzido por sujeitos em relação, dentro de um espaço e tempo sócio historicamente delimitados.

- A possibilidade de nuances entre categorias, dentro de uma perspectiva formal-funcional, nos indica que essa abordagem não consegue acessar as relações dialógicas e sociais da língua, ainda que tais abordagens se prestem a desempenhar e analisar papéis enunciativos.

Voltando agora nosso foco sobre a questão das diversas vozes, vejamos o seguinte trecho:

O excerto 7 nos mostra que, para alguns professores formadores (como o prof. 2; no caso desta pesquisa, 2 entre cinco), as questões políticas ligadas às línguas naturais **devem** ser priorizadas na formação dos alunos-professores. **A nosso ver**, isto **pode** ser explicado pela própria formação do professor. Se ele (o professor formador) se constitui (e se identifica), de fato, numa perspectiva teórica que problematiza essas questões, mesmo que elas não apareçam nas ementas dos cursos, elas acabam sendo abordadas nas aulas das disciplinas de formação dos futuros professores; elas são, **automaticamente**, realçadas por serem consideradas como temas relevantes para sua formação. **É preciso** deixar claro que o professor formador, quando enuncia, o faz sempre constituído numa dada formação discursiva. (Mestrando 1, p. 80 – grifo nosso).

Nota-se aqui que há várias vozes compondo este trecho. A voz do mestrando, a voz do professor analisado e outras vozes mais difusas – teorias sob as quais as partes se fundamentam etc. Adotando a visão formal, podemos afirmar que: A modalização deôntica, aqui marcada pelo uso do verbo auxiliar *dever* (*devem*), denota não uma ordem advinda de uma entidade exterior ao sujeito; não marca, dessa forma, a voz de um outro; mas denota um valor basilar na prática daquele professor, uma crença que guia sua prática. Esta crença é formada pela vivência deste professor dentro de concepções de língua e ensino, e não no campo das normas e da lei. Assim, a forma deôntica ocorre, mas, dessa vez, marcando uma crença, concepção do sujeito que diz, logo atua como modalização epistêmica. Vemos, mais uma vez, que se tomarmos por base a classificação formal, não conseguiríamos adentrar na complexidade dos enunciados reais em acontecimento.

Ao analisarmos, vemos que o mestrando 1 inicia o parágrafo evocando o dizer do professor entrevistado (*palavra-alheia-minha*). Ao trazer a palavra do outro, modaliza sobre ela de forma enfática. Porém, neste momento essa entonação de certeza é a entonação do outro explicitada no dizer próprio: há uma entonação intencional sob a entonação do outro. A voz do mestrando traz a voz do entrevistado para um “palco”, dá destaque a ela. Em sequência, o mestrando modaliza de forma enfática (diz “Ao nosso ver”), deslocando o enfoque da *palavra-alheia* (que torna-se *palavra-alheia-minha*) a uma *palavra-minha* fortemente marcada. Há uma movimentação de enfoques que se dá de acordo com a trajetória argumentativa e projeto de dizer do mestrando 1.

Porém, em sequência a esse enfoque da *palavra-minha*, dada pelo movimento 2, de ser enfático em relação ao que diz, o mestrando modaliza de forma cuidadosa, ou seja, volta para o movimento 1 (“isto pode ser explicado”). Esse ir e vir entre os movimentos nos mostra que o mestrando, ao se colocar por meio de um discurso científico, sente a necessidade de marcar-se, porém sem assumir um posicionamento fixo, ou seja, ele marca de forma enfática a existência de possibilidades. Isso demonstra uma forte marca de autoria em conjunto com um conhecimento da área e de uma cautela metodológica: assinala um cuidado ante ao rigor necessário à constituição de uma pesquisa. A modalização, dessa forma, ocorre de forma a conduzir a entonação e posicionamento do mestrando enquanto ser sócio histórico e culturalmente situado. É observando o horizonte social e cultural em que pertence enquanto pesquisador de uma determinada área, pertencente a uma determinada corrente teórica, em determinado tempo e não em outro, que o mestrando seleciona e dispõe as palavras em seus enunciados.

Ao fim deste mesmo excerto, vemos que o mestrando se posiciona de forma mais enfática (movimento 2) evocando dizeres que denotam uma relação de causa e consequência dados certos pressupostos (automaticamente). Por estar partindo de uma determinada base teórica, o mestrando assinala com segurança essa relação de causa e consequência. Dessa forma, podemos entender que a *palavra-minha* fortemente marcada do mestrando, neste momento, está ancorada numa *palavra-alheia* (teoria) e também numa *palavra-alheia-minha* (seção do quadro teórico, sua percepção e interpretação das teorias que estuda etc.). O mestrando 1, ao continuar seu dizer, dando sequência a uma entonação que denota uma maior segurança sobre o que diz (movimento 2). Neste momento ele dialoga com seu leitor, dando enfoque a algo que julga importante para a construção de seu percurso argumentativo. Entende-se aqui que, assim como no momento anterior, o mestrando coloca-se de forma enfática pois está ancorado em uma base teórica que concebe o processo que ele analisa sob um determinado viés.

Ao analisar outras dissertações, pode-se notar que o modo como o autor da dissertação modaliza se dá de forma distinta. Isso acontece por diversos fatores, dentre eles a forma como o mestrando se relaciona com sua pesquisa, como articula teoria e *corpus*, por como se vê ante seu leitor, por questões de estilo etc.

O mestrando 2, por exemplo, traça sua trajetória argumentativa de modo mais “sucinto”, fazendo constatações mais diretas. As modalizações que indicam possibilidade não são tão usadas em seu texto, diferentemente da dissertação do mestrando 1. É importante ressaltar que o mestrando 2 analisa uma obra literária, e os mestrandos 1 e 3 analisam entrevistas de professores e alunos.

Vejamos a seguir um excerto da análise trazida pelo mestrando 2:

Na obra em estudo, espaço e sujeitos estão **tão** imbricados um nos outros, de maneira que **não podem** ser vistos nem entendidos separadamente. Nesse caso, as dificuldades de interlocução do personagem Fabiano, bem como o silêncio que lhe é peculiar, estão relacionados à própria *secura* do espaço. Os sujeitos **são** agrestes, secos como o espaço. (Mestrando 2, p. 51 – grifo nosso).

Nota-se que o mestrando 2 afirma (e nega) ao argumentar, marcando um posicionamento asseverativo. O tom aqui expressa segurança, certeza ao afirmar, o autor assume de modo claro sua voz no texto. Porém, ao observarmos a construção de sua dissertação como um todo (o que, infelizmente, é impossível de demonstrarmos aqui) que esse posicionamento asseverativo se dá por meio de uma construção, é pelo diálogo com a teoria

que o autor se vê em um lugar em que há a possibilidade se colocar desta forma mais incisiva e não de uma forma mais atenuada (suave).

Um ponto interessante a ser destacado é que o mestrando 2, ao falar sobre a questão do espaço e do sujeito na obra analisada, utiliza o advérbio “tão” para modificar o termo “imbricados”. Isso nos mostra que o autor optou por marcar sua percepção sobre determinado aspecto de forma mais acentuada, dando destaque e intensidade a expressão de sua percepção; isso nos indica a ocorrência do movimento 2, em que há uma clara e forte expressão da *palavra-minha* do mestrando. Há um direcionamento para o convencimento do leitor, em que o mestrando assume sua visão e em sequência argumenta sobre ela, explicando-a, ainda sob o mesmo tom enfático, a relação entre o silêncio da personagem Fabiano e a secura do espaço em que se passa a obra.

É importante dizer que essa visão apresentada pelo mestrando 2 foi construída tendo um referencial teórico por base, ou seja, o mestrando só se posiciona e entona de tal forma porque dialogou com outras vozes e se constituiu a partir delas. Portanto, mesmo um posicionamento enfático dado por uma entonação mais assertiva e segura é formado por vozes em diálogo. Há, dessa forma, uma *palavra-minha* mais sobressalente, mas que não existiria sem as palavras-alheias, e só foi expressa dessa forma, nesse momento, devido às *palavras-minhas* e *palavras-alheias* minhas que construíram as seções anteriores do texto.

Vemos, portanto, o movimento 2, o colocar-se de modo mais enfático para o leitor, em acontecimento.

Veja abaixo:

É possível observar também que a falta de falas na totalidade narrativa assemelha a condição dos sertanejos em análise como reduzidos à condição de animais. Outro exemplo que comprova o pouco uso das palavras pela família de Fabiano é o fato de o papagaio, nas páginas iniciais da obra, imitar os latidos da cachorra Baleia. (Mestrando 2, p. 52, grifo nosso).

O uso da expressão predicativa “é possível” assinala para o leitor que há um novo argumento/ elemento inserido na análise. Dessa forma, pode-se dizer que há, por meio dessa expressão, uma modalização epistêmica, pois trata-se de algo percebido pelo autor. Porém, para delimitarmos o seu tom, é necessário pensar não somente no excerto, mas na relação deste com a totalidade de seu dizer, a sessão de análise, neste caso. Saber apenas qual modalização é utilizada não nos permite ver com clareza aspectos relativos à entonação do mestrando 2.

O trecho selecionado dá sequência a uma parte do texto na qual o autor analisa o *corpus* se colocando de modo incisivo, para posteriormente colocar as possibilidades que vê diante sua perspectiva teórica. Desse modo, ainda que parta de uma postura que assinale maior certeza, o mestrando opta por voltar a seu dizer marcando um maior cuidado, demarcando, dessa forma, que optou por um caminho de análise que coube a situação. Há, portanto, um posicionamento que volta a seu dizer, mas que juntamente a esse movimento, encaminha o leitor para uma percepção notada por ele em seu texto. Com esse excerto, podemos assegurar que, embora haja dois movimentos entoacionais diferentes (ser cuidadoso em relação ao seu dizer e se colocar de modo enfático), ambos movimentos refratam-se um no outro, não podendo ser vistos como totalmente dissociados. Essa percepção leva-nos a entender que há um certo cuidado ao assumir um posicionamento sobre um assunto que pode ser lido por variados vieses, mas, ao mesmo tempo, há um projeto de dizer que tem por estratégia encaminhar a visão do leitor a um certo caminho por meio dos demais posicionamentos marcados e pelas palavras-alheias-minhas trazidas das vozes da teoria que compõe o quadro metodológico do trabalho.

Passemos agora para o seguinte excerto:

Nesse raciocínio, retomamos o conceito de *dever* sob a ótica do *dever* criança. No entrecruzar de vozes entre as crianças da narrativa em análise, **percebemos** que ambas ocupam um lugar social determinado pelo espaço. O ser criança é **totalmente** silenciado pela família de retirantes e pelas condições de produção nas quais estão inseridas, sendo que elas aceitam a subjetividade do grupo sem questionar a realidade. A fuga para tantos lugares realizada pela família faz transparecer o caráter de desejo das crianças como necessidade de vir a ser. Mesmo que viessem a ser como os pais, assim observamos o *dever* como capacidade de as crianças possuírem capacidade de “outrar-se” (Mestrando 2, p. 55, grifo nosso).

Nota-se que o mestrando argumenta partindo de dois enunciados, o da teoria lida e o do *corpus* (e seus personagens). Ele marca essa referência ao citar o conceito de *dever* e também ao citar seu *corpus*. Ao dialogar com a voz da teoria, o mestrando constitui a si mesmo, entona e modaliza. A partir de uma delimitação, o mestrando se assume no texto, marcando sua percepção pela forma verbal *perceber* (percebemos). Ocorre aqui um movimento de voltar-se a seu próprio dizer, que está embasado em dizeres outros. Ou seja, o mestrando se coloca à partir de dizeres alheios. A palavra adquire uma entonação própria do mestrando, passando de *palavra-alheia* a *palavra-minha*, ainda que responda e “carregue” ecos de enunciados alheios. Nota-se aqui a bivocalidade da palavra em meio à tensa luta

dialógica. Observados tais pontos, podemos entender que ocorre neste excerto o movimento 2, pois há uma marca de constatação de determinado ponto por parte do mestrando.

Um ponto a destacar é que o mestrando utiliza a terceira pessoa do plural, evocando mais vozes consigo, ainda que ele se marque de forma enfática: há uma percepção bem marcada, mas há uma certa difusão nessas vozes. Uma possibilidade para tal escolha lexical é a de o mestrando optar por marcar mais vozes para se aproximar do seu leitor e “encaminhá-lo” de modo mais “próximo” a uma determinada percepção – o mestrando 2 evoca seu leitor para construir uma relação de proximidade que dá a impressão de uma construção conjunta de raciocínio. Podemos dizer que o mestrando coloca-se de uma forma suavemente enfática, dando força a sua voz, mas evocando a voz do seu leitor.

A voz do leitor é evocada, pois espera, em um enunciado prospectivo, uma atitude de concordância, uma consonância entre a percepção do mestrando e de seu leitor. Podemos, como metáfora, compreender a voz do mestrando como a primeira voz que canta em um coral, mas que é acompanhada por outras vozes que a respondem. Outra possibilidade existente é a de o mestrando marcar seu posicionamento, mas escondendo-se atrás de uma gama difusa de vozes. Tanto em uma, tanto em outra possibilidade, há um posicionamento marcado do autor, porém, de forma que as outras vozes acobertem ou corroborem com a percepção dele.

Ainda neste excerto, o mestrando continua a marcar seu posicionamento. Dessa vez, faz uma afirmação e dá sequência ao raciocínio trazido anteriormente – a percepção marcada anteriormente ganha mais força, mas dessa vez sem elencar vozes diversas. A voz do mestrando ganha mais espaço, há uma relação mais direta entre ele e seu *corpus*: agora é ele que ocupa um lugar maior dentro de seu dizer. A *palavra-minha* aparece como primeira voz dentro de um “coral” de vozes que se apresenta.

Passemos para outro exemplo:

Pelo fragmento acima **evidenciamos** a semelhança existente entre os membros da família que se confundem em um entrecruzar de subjetividade. Há comparação do Menino Mais Velho com o papagaio, por não saber falar, bem como da relação de cumplicidade entre ele e a cachorra Baleia como um novo exemplo da fusão do devir criança ao devir-animal, pois Baleia compara o calor dos braços do menino ao calor das cinzas do borralho a qual está acostumada a ficar quando decide ter tal sensação agradável. Pelo fragmento acima, **também podemos inferir** que Baleia possui mais possibilidades de comunicação, pois utiliza-se do rabo, da língua e dos movimentos do corpo, ao passo que o Menino Mais Velho é comparado ao papagaio, que quase não se comunicava e também se

configurava como exemplo de silêncio pela falta. (Mestrando 2, p. 57, grifo nosso).

O mestrando aqui cita o fragmento de seu *corpus* para prosseguir sua análise, evoca, dessa forma, uma voz alheia. Segue seu dizer se colocando de forma incisiva, por meio do verbo *evidenciar*, colocando-se de modo mais enfático para o leitor, voltando-se para sua palavra. Nota-se que há, nesse momento, um movimento circular, o mestrando evoca um enunciado retrospectivo, coloca-se em relação a ele de modo enfático, mas voltando-se para o leitor, esperando causar nele um certo tipo de reação, esperando uma resposta. Em nenhum momento há apenas um movimento – voltar-se para si ou para o outro – porém, há diferença na intensidade e forma desses movimentos.

Vemos um coexistir de vozes no texto, porém, por se tratar de uma pesquisa científica, a voz do mestrando ocupa um lugar “principal”. É a voz do autor que direciona o texto, que elenca algumas das outras vozes para compor seu projeto de dizer. Dialogar com as vozes do *corpus*, do campo teórico o qual se pertence e com as vozes do meio acadêmico demandarão do autor certos atos comuns daquele meio. O mestrando 2, neste excerto, traz a voz do *corpus* mas a sua voz enquanto pesquisador sobressai: é ele quem analisa o *corpus* por meio de uma base teórica. Como sujeito pesquisador, ele pode e deve entonar em certos momentos para demonstrar determinados resultados e observações encontradas. Porém essa entonação ocorre dentro de uma situação social específica, espera-se de um pesquisador um rigor acadêmico e metodológico. Dessa forma, ele só pode entonar dessa forma, mais marcada e enfática, voltada para o “direcionamento” de seu leitor, dentro de certas situações: ao analisar um *corpus* por meio de uma base teórica robusta e bem fundamentada.

Veja-se que, em seguida, o mestrando utiliza a expressão “também podemos inferir”, atenuando esse tom enfático por meio do verbo modalizador *poder*. Nesse momento, o mestrando volta-se para seu dizer, tomando uma posição de cuidado em relação ao que diz, embora espere convencer o outro por meio de sua análise. Percebe-se novamente essa difusão de vozes por meio da conjugação do verbo na terceira do plural. Outro ponto a ser notado é que o primeiro argumento que o mestrando traz é colocado de forma mais robusta, por isso entona de modo mais enfático e direto, o que caracteriza o movimento dois. O segundo argumento aparece de forma mais “fraca”, explicitado como uma possibilidade, dessa forma, o mestrando 2 se coloca de forma mais cuidadosa, por possivelmente considerar o argumento como uma forma de leitura com menos evidências prováveis. Nota-se que esses possíveis modos de considerar a relação *corpus*-teoria perpassa a relação do sujeito autor com o

auditório social em que está inserido e as relações que estabelece com os demais sujeitos pertencentes a tal campo.

Passemos para o seguinte excerto:

Para compreender as diversas manifestações do silêncio como discurso, **é preciso entender** a materialidade simbólica específica do silêncio. Para isso, **não se pode** classificá-lo, **simplesmente**, como o não dito ou o implícito, pois, muitas vezes, ele se manifesta atravessando palavras, dentro das palavras, indicando que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que o que é mais importante nunca se diz. **Por essa perspectiva**, considera-se que o silêncio é fundante, e **é justamente** o silêncio como fundador que aparece na obra *Vidas Secas*, sobretudo nas personagens primárias. O silêncio assinala uma singularidade e por mais que as palavras enunciem, o desejo que as move constitui uma significação dada em acréscimo. Diante disso, Fabiano está inscrito no espaço de uma denegação silenciosa e singular. (Mestrando 2, p. 59, grifo nosso).

Neste trecho, o mestrando 2 traça a sua argumentação de modo a orientar o leitor para uma relação de necessidade (para algo acontecer, alguma coisa é necessário). Desse modo, por meio da expressão modalizadora “é preciso entender”, coloca-se de modo enfático para o leitor. Neste momento, pode-se perceber que o mestrando se constitui dessa forma pois foi “perpassado” por enunciados alheios, ou seja, se embasou em uma teoria para construir sua argumentação.

Porém, pode-se também perceber que as vozes da teoria aparecem de modo difuso neste excerto. O tom pelo meio do qual o mestrando expressa nos denota uma noção de segurança, certeza daquilo que fala. As vozes da teoria aqui aparecem, mas não é possível acessar quais são suas fontes neste trecho. Isso nos mostra que há um diálogo entre o autor, teorias e leitor, mas também um diálogo entre as partes da pesquisa, há uma concatenação sequencial lógica e coerente, mas também uma concatenação enunciativa de vozes.

É importante ressaltar que esse embasamento teórico não acontece de forma desconexa do sujeito. O sujeito mestrando se constitui enquanto pesquisador/autor por meio das relações com campos do saber/ perspectivas teóricas. Não acontece uma pura e simples escolha de “elementos construtivos da argumentação”, mas sim uma constituição enquanto sujeito que ocupa um lugar dentro de um campo de relações humanas. Por esse motivo, o mestrando se coloca por meio de uma entonação e não outro.

Ao colocar a expressão “por essa perspectiva”, o mestrando 2 traz, por meio de sua palavra, a palavra do outro, de modo a reiterar e acrescentar elementos à sua análise. Há uma relação dialógica sendo explicitada pela voz do mestrando. O uso dessa expressão também

nos demonstra um cuidado em relação a seu dizer, ele escolhe afirmar, e concatenar as ideias do excerto, de forma a entender que aquilo que ele disse é baseado em uma perspectiva específica, o que denota um rigor metodológico. Neste excerto podemos perceber um *continuum* entre os movimentos 1 e 2: o mestrando o inicia de modo mais enfático, suaviza mas em seguida volta ser enfático. Há aqui uma rede de vozes que perpassam a palavra do mestrando, porém aqui ele as expressa como pertencentes a si (*palavra-minha*) ainda que venha de uma *palavra-alheia-minha*.

Vejamos o seguinte trecho:

Para Pêcheux (1997), o discurso é efeito de sentido entre interlocutores. Desse modo, **depreende-se que** o sentido não está alojado em um ponto específico, mas nas relações dos sujeitos, dos sentidos, numa constituição mútua no campo das múltiplas formações discursivas. **É o que se pode verificar** na trajetória da família de retirantes que inter-relacionam, na maioria das vezes, por meio das manifestações do silêncio como discurso. (Mestrando 2, p. 65, grifo nosso).

Aqui, o mestrando 2 cita o autor da teoria a qual embasa sua argumentação. Não somente cita seu nome, mas traz as suas palavras para o texto e argumenta partindo do ponto de vista dele. Há, portanto, uma relação dialógica bastante explícita, onde um enunciado alheio é citado, e desse modo, as palavras do outro são refratados pela palavra do autor (*palavra-alheia-minha*). O mestrando 2 dá sequência a este momento colocando-se de modo mais incisivo no texto, sendo enfático para seu leitor. Faz isso por estar “reforçado” pela palavra do outro.

A palavra de um autor referência na área dá corpo e força para a palavra do mestrando. Assim, a palavra e sua bivocalidade, nesta situação específica, trazem força argumentativa para o enunciado do mestrando. Há inicialmente uma *palavra-alheia-minha* por meio da qual o autor embasa e dialoga e em sequência, devido a esse movimento de embasar-se o mestrando coloca-se de forma mais enfática, marcando seu dizer de forma mais direta. Ao utilizar a expressão “depreende-se” é traçada uma relação de conclusibilidade, algo é deduzido e por meio de uma certa lógica chega-se a uma conclusão; dessa forma a palavra do outro é refratada pela *palavra-minha* e palavras-alheias-minhas, ganha uma nova autoria, um novo sentido, um novo enunciado.

O mestrando 3 buscou analisar a constituição identitária de professores de espanhol e como *corpus*, analisou entrevistas. Sua metodologia foi parecida com a do mestrando 1, porém o enfoque de análise foi diferente. Passemos para o primeiro excerto:

Nessa perspectiva, nossa tarefa de buscar “surpreender”, nos discursos possíveis, esses sentidos que o sujeito produz aponta para nosso interesse em conhecer alguns aspectos da constituição identitária do professor de espanhol.

É importante retomar que os sentidos que o sujeito produz são indeterminados e que também se constituem de não-sentidos, de equívocos. (Mestrando 3, p. 65, grifo nosso).

No início da sessão de análise do *corpus*, o mestrando 3, ao introduzir sua análise retoma à teoria e a tópicos elencados nas partes anteriores de seu texto. Nota-se que há o estabelecimento de um diálogo entre partes do texto, em que o autor dialoga com as vozes da teoria, consigo mesmo e com o leitor, assim como os outros mestrandos fizeram. Destacamos aqui a expressão modalizadora “é importante retomar”. Neste caso o mestrando 3 remete à enunciados anteriores, reintroduz em seu texto a sua palavra, que conteve ecos da palavra das teorias que ele leu e se embasou para sua pesquisa. Ele a coloca de modo incisivo, enfatizando para seu leitor a importância da perspectiva teórica adotada dentro da análise que ele irá fazer. Ele faz um movimento em que se volta para o leitor, mas ainda que se posicione de modo mais enfático, essa atitude denota um cuidado em relação à construção de sua trajetória argumentativa. O mestrando dialoga com o leitor, consigo mesmo e com as teorias vistas. Vemos o acontecer do movimento 2, porém de forma a remeter ao movimento 1: O autor julga algo importante, afirma e marca-se de modo mais explícito, porém, o faz como forma de sinalizar seu leitor sobre alguns pontos que foram expostos anteriormente. O mestrando marca a sua palavra, porém a utiliza para marcar a importância da *palavra-alheia-minha* em seu dizer.

Vejamos o seguinte excerto:

No excerto acima, **podemos observar** que a aprendizagem de uma língua estrangeira se vincula a uma possibilidade de adquirir conhecimento, conforme P1 enuncia: “conhecer culturas”, “conhecer outros povos”, “conhecer países”, “melhorar os conhecimentos” e “conhecer mais o mundo”.

Parece-nos que o uso enfático do verbo “conhecer”, embora associado a elementos como “culturas, povos, mundo”, sugere que o registro do imaginário prevalece, apontando para a ilusão de autonomia da consciência, para um sujeito que pode tudo saber pela via de uma língua estrangeira. (Mestrando 3, p. 67, grifo nosso).

Ao analisar o excerto selecionado o mestrando em questão utiliza a expressão “podemos observar”, de forma a denotar uma possibilidade de leitura. Ao marcar essa possibilidade, ele volta-se para seu dizer, de modo a ser cuidadoso em relação às próprias

palavras. Faz isso, porém, esperando uma certa reação de seu leitor. Dessa forma, dialoga fazendo uma ligação entre os dizeres daquele que analisa, suas palavras e a resposta que espera de seu leitor. Cabe aqui dizer que, os movimentos de leitura que encontrados neste trabalho não “encerram em si mesmos”, mas se relacionam e trazem reverberações. Assim, se o autor é cuidadoso em relação a suas palavras, faz isso, pois vê como um movimento necessário no diálogo com seu leitor; se é enfático, o é porque percebe a necessidade de se impor em relação ao seu leitor.

Cabe dizer que ao utilizar as expressões assinaladas no plural, o mestrando marca uma difusão de vozes. Pode-se levantar as duas mesmas possibilidades que vimos anteriormente: ou o mestrando evoca a voz do leitor para que construa o raciocínio de modo conjunto ou o mestrando se esconde atrás de uma gama difusa de vozes. Porém, de mesma forma, o autor não deixa de posicionar-se por evocar ou esconder-se do outro.

Vejamos a seguinte modalização:

Interessante notar no excerto 3 que o dizer se estrutura por enumeração. As expressões “globalizada situação”, “sociedade moderna” e “para mim” ilustram a sequência que compõe a enumeração. Essas expressões **parecem sugerir** a inscrição de P3 no discurso da razão: o sujeito da globalização, da sociedade moderna é o sujeito cartesiano que, supostamente, se moveria pela racionalidade. (Mestrando 3, p. 71, grifo nosso).

Aqui o mestrando 3, ao ressaltar uma característica do excerto que analisa, utiliza a expressão “interessante notar”. Aqui, ao utilizar o termo interessante ele chama a atenção, mas não faz uma consideração fortemente incisiva para seu leitor, não deixa, porém, de destacar a importância que dá a seu dizer. Nota-se que a relação entre os dois movimentos observados na análise não se dá de forma totalmente dissociada. Porém, ora esse movimento pende mais para o movimento 1, onde o autor é mais cuidadoso em relação ao que diz, ora pende mais para o movimento 2, onde coloca-se de forma mais enfático para o leitor.

Cabe observar que, dessa vez, o mestrando ressalta, por meio de uma adjetivação, uma apreciação de cunho marcadamente mais pessoal. É comum ouvirmos orientações de escrita científica em que não se recomenda o uso de adjetivos, por tradição de origem positivista. Neste meio de conceber ciência, a visão do pesquisador deve estar apagada; acredita-se portanto, que o uso de adjetivos traria esse apagar do posicionamento do pesquisador.

Porém, neste excerto, vemos que o mestrando utiliza dos adjetivos com vistas a destacar um ponto que considera importante para sua análise. Note que, ainda que marque sua apreciação sobre o que destaca em sua análise, essa consideração se dá de forma não

incisiva. Ao considerar algo interessante, o mestrando não evoca um tom assertivo, isso nos leva a entender que há um tom mais pessoal, mais voltado a seu próprio dizer, de forma mais cuidadosa com o leitor. Essa forma de apreciação mais explícita também nos remete a uma *palavra-minha* fortemente marcada, pois a apreciação avaliativa se faz de modo claro. Essa *palavra-minha* volta-se para o dizer do outro, aponta sobre ele, mas não carrega totalmente seus ecos. Ou seja, fala sobre ele, mas não fala com ele.

Em sequência, ao falar sobre as expressões utilizadas em seu *corpus*, o mestrando 3 diz que elas parecem sugerir algo, dessa forma, ele demonstra a impressão que teve sob as palavras do outro mas não assume totalmente essa impressão. Não há uma marcação de certeza, mas é demonstrada uma possibilidade de leitura construída pela pesquisa. Dessa forma, essa não marcação de sua percepção demonstra um cuidado em relação as próprias palavras, o que podemos entender como um posicionamento pertencente ao movimento 1. Há um cuidado em não marcar o posicionamento de modo incisivo, mas ao mesmo tempo, o autor acreditou ser necessário considerar a possibilidade de leitura apontada.

Passemos adiante:

O que vimos, até aqui, nos excertos analisados, **sugere que seria importante** que a formação de professores, no que diz respeito ao contato com a língua estrangeira, fosse além de identificações meramente imaginárias, aspecto que, como sabemos, não se configura como garantia, pois não temos controle sobre esse processo. (Mestrando 3, p. 75, grifo nosso).

O mestrando 3, neste excerto, constrói um certo tipo de conclusão para a análise das entrevistas feitas. Desse modo, ele responde a seus próprios dizeres anteriores, que evocaram palavras-minhas e palavras-alheias-minhas em resposta as palavras-alheias. Neste sentido, ao lermos a análise feita pelo mestrando vemos a construção do heterodiscurso, onde várias vozes coexistem em um mesmo enunciado evidenciando a constituição do sujeito pesquisador por meio do diálogo (tenso) entre as vozes evocadas em seu texto. Ao se colocar em diálogo com todas essas vozes, o mestrando agora volta-se para seu dizer, colocando-se mais uma vez por meio do movimento 1. Dessa vez, marcando seu posicionamento como *palavra-minha*, visto que depois de todo percurso feito, assume uma conclusão sua, ainda que de modo cuidadoso.

Porém, mesmo assumindo seu posicionamento de modo a concluir algo, essa conclusão se dá devido aos dizeres-alheios, por meio do diálogo entre várias vozes. Assim, vemos que o lugar da *palavra-minha* é um lugar possível somente em relação ao outro, a

palavra-alheia e a *palavra-alheia-minha*. Porém, é importante dizer que a *palavra-alheia* continua a ecoar na *palavra-minha* e na *palavra-alheia minha*.

Vejamos a seguir:

É possível observar, em todos os excertos apresentados nesta seção, que o emprego de algumas expressões relacionadas ao fato de ser professor é recorrente, como “aconteceu por acaso”, “nunca pensei em ser professora” e “foi uma oportunidade”. Essas expressões marcam a constituição do professor de espanhol, participante da pesquisa, pela via da casualidade.

A nosso ver, o acaso que caracteriza o início da carreira docente dos participantes da pesquisa assinala para um indício do Real. Segundo Cesarotto (2005, p. 24) “o Real é o que responde ao acaso”. Como tentativa de lidar com isso que se apresenta como da ordem do acaso, sem sentido, o sujeito, em seu movimento, enodado pelos registros do Real, simbólico e imaginário, procura tamponar esse Real, preponderando, aí, a instância do imaginário. (Mestrando 3, p. 93, grifo nosso).

O mestrando 3 inicia o parágrafo fazendo uma constatação, dirige-se para o leitor mostrando uma possibilidade de leitura que encontrou na análise. Ainda que denote essa possibilidade, volta-se para o leitor, mostrando-a de modo enfático. Responde a si mesmo e aos enunciados do *corpus*. Em seguida, modaliza com a expressão “ao nosso ver”, delimitando ali seu lugar, porém voltando-se mais para si, sem mostrar tanta força enfática. Porém, percebemos mais uma vez que há nuances dentro dos movimentos observados, isso se dá pelo motivo de que quando nos colocamos em nosso dizer pressupomos o outro, e vice-versa.

Ao fim de nossa análise, pode-se notar que, nesse jogo complexo de relações, a palavra do autor, enquanto *palavra-minha*, passa *pela palavra-alheia*: visto que ele responde a outros enunciados, a enunciados de outros sujeitos.

A *palavra-alheia* é respondida na forma de *palavra-minha* quando o leitor coloca-se de modo mais enfático para o leitor (movimento 2). O autor, dessa forma, assume e entona essa *palavra-minha* de modo incisivo, marcando-se de forma aguda para o leitor por meio da modalização.

Quando traz citações de outros autores, o autor/mestrando evoca a *palavra-alheia* enquanto *palavra-minha* (*palavra-alheia-minha*). Esse “minha” acontece porque o mestrando entona ao replicar o dizer do outro. É impossível que ele traga a citação do outro na entonação do outro. O mestrando entona e diz sobre seu objeto pela perspectiva de adota em sua pesquisa. A palavra da teoria (do outro) não diz especificamente sobre sua pesquisa, mas dialoga com ela devido a uma série de fatores (tema, campo do saber etc.).

Quando o autor/ mestrando se coloca de modo mais cuidadoso em relação a seu dizer (movimento 1), ele usa a *palavra-minha* podendo (ou não) estar voltando-se mais para a *palavra-alheia*. Seja essa palavra predecessora, seja sucessora (ou seja, seja por meio de enunciados passados, seja por meio da resposta que ele espera de seu leitor). Encontra (ou busca) uma *palavra-alheia- resposta*.

Essa marcação não incisiva do dizer pode ocorrer em duas situações diferentes, ambas atuando como marca de autoria. O autor pode não querer marcar seu posicionamento de modo incisivo para não comprometer seu dizer. Isso pode ocorrer devido a ele não se ver em um momento em que não seja adequado se portar de forma enfática. Isso acontece por vezes devido a um rigor metodológico, onde se colocar de tal forma pode fazer com que seus resultados de pesquisa sejam questionados e desconsiderados (veja na p. 47, segundo parágrafo); esse ato também pode ocorrer de forma a denotar um cuidado do autor em relação à teoria e em relação a seu leitor.

Portanto, esse movimento 1, de ser cuidadoso em relação a suas próprias palavras, pode apontar para uma *palavra-minha* fortemente marcada. Porém, a depender do modo como o autor se vê no texto, pode indicar esse maior ancoramento na *palavra-alheia* (lembrando que essas categorias acontecem em *continuum*), o que não deixa de ser uma marca do sujeito que enuncia, porém por um direcionamento oposto. Vimos, dessa forma, duas possibilidades de posicionamento dentro do movimento 1.

Também foi visto que o mestrando responde a *palavras-alheias-minhas*, respondendo a citações que ele mesmo trouxe, sob sua entonação. Esse movimento, portanto, corresponde à *palavra-alheia-minha*, com uma dose extra da marcação da entonação e valoração própria. Há assim, uma reduplicação e refração dessa *palavra-alheia-minha*. Ainda tratando da palavra, vimos que ao trazer a *palavra-alheia* para seu enunciado, seja na forma de citação direta ou não, as palavras tornam-se bivocais.

Neste sentido, a *palavra-alheia* ao passar para o campo da *palavra-minha* ou *alheia-minha* adquire uma nova intenção, o que configura o *heterodiscurso*. As vozes presentes no acontecimento do dizer dialogam entre si, correlacionam-se. O dizer do *outro* é refratado pelo dizer do *eu*. Podemos aqui dizer que é impossível, na posição que ocupo, ocupar a posição do outro: dessa maneira, não posso utilizar as palavras de outro pois não ocupo seu lugar. Por isso há uma refração, a palavra torna-se bivocal, o *heterodiscurso* acontece. Ao trazermos estes conceitos para nosso recorte, foi visto que ao constituir-se como autor, o mestrando evoca a palavra do outro, traz citações e embasa em teorias, mas por estar constituindo sua pesquisa, dialoga, embasa e polemiza com as vozes do outro ocupando seu lugar enquanto

pesquisador, colocando seu tom, refletindo seu posicionamento e refratando as palavras do outro. O mestrando, em seu processo de vir-a-ser, se constitui em relação ao outro (sua área de pesquisa, outros pesquisadores, leitores, banca, avaliadores etc.) em uma *tensa luta dialógica*.

Vimos então que há uma imensa gama de movimentos dialógicos dentro do acontecimento da pesquisa, e assim, na construção da análise dos mestrandos. A expressão da valoração ocorre de dentro de um diálogo onde o autor da dissertação, ao enunciar, evoca várias vozes, se posicionando em relação a elas, a seu auditório e em relação a si mesmo. A palavra, fio condutor da entonação, atua como uma arena para o embate de vozes, que reflete e refrata posicionamentos diversos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivos discutir a modalização em Língua Portuguesa a partir de uma abordagem bakhtiniana, levando em conta o caráter discursivo e dialógico da língua. Para tanto, como objetivos específicos, foi pretendido observar o uso dos modalizadores dentro de um *corpus* específico, analisar como o sujeito demarca seu lugar no mundo por sua entonação, a partir de mecanismos de modalização presentes nos enunciados que participa; estabelecer uma relação entre as categorias de modalização e os conceitos de *palavra-minha*, *palavra-alheia* e *palavra-alheia-minha*.

Vimos que as reflexões sobre o modo pelo qual o sujeito marca seu posicionamento em seu dizer são feitas desde a antiguidade, sendo os gregos as primeiras referências encontradas para tal discussão. Ao percorrer a Filosofia, vimos as contribuições de Aristóteles, em seus estudos sobre Lógica e Retórica. Porém, percebemos que, apesar de sua complexidade, as discussões sobre lógica e retórica não se propõem a analisar o fenômeno da enunciação tal qual consideramos, pois não atingem a dimensão da valoração e argumentação necessárias para a compreensão dos usos da linguagem na atualidade. Mas, ainda assim, sabemos que a lógica clássica e a retórica formam um plano de fundo para a questão dos estudos da linguagem. Vimos em Neves (2006) que é difícil estabelecer uma fronteira entre a lógica e a linguística ao tratar da modalidade.

Ao discutir a modalização, vimos que são muitas as abordagens dadas ao fenômeno, sendo comum ver classificações diferenciadas para os diferentes tipos de modalizadores. E, na análise do *corpus*, vimos que no diálogo em acontecimento, alguns modalizadores são utilizados de modo a depender do projeto de dizer do autor da dissertação. Dessa forma, podemos dizer que as relações que envolvem a modalização extrapolam o aspecto formal. Vimos em alguns casos, modalizadores tidos como aléticos funcionando como marcadores epistêmicos. Como explicação a este fato, vimos que as relações dialógicas não existem no sistema da língua, não sendo possível acontecer entre os seus elementos. A valoração não está contida na palavra, mas relaciona-se e “trabalha” com ela. Retomando Volóchinov (2019 [1926]) “É como se a entonação viva levasse a palavra para fora de seus limites verbais”.

O sujeito dialoga com outros por meio da linguagem, mas as relações entre os sujeitos estão além de um sistema linguístico. A enunciação acontece fora da proposição, ainda que seus elementos verbais sejam um condutor dessas ou daquelas relações sociais. A enunciação, juntamente com a entonação, ocorre no discurso, na palavra da vida, no enunciado concreto, no acontecimento que só se dá na e pela linguagem, junto ao outro. Ao enunciar, o sujeito

entra em relação com aquilo que diz, dessa forma, o sujeito nesta relação vivencia um evento único e irrepetível. Ao vivenciar, posiciona-se e por esse motivo expressa a sua avaliação da situação e do seu auditório social. Essa valoração/ avaliação deriva da vontade discursiva (ou projeto de dizer) do falante.

Ainda por esse viés, vimos que a palavra é orientada para o *outro*. Isso pressupõe, como vimos em no capítulo 2, que o enunciado tem um autor e destinatário (Bakhtin, 2017 [1979]). Neste sentido, a palavra, no acontecimento da enunciação, pressupõe sujeitos em diálogo. Nesse dialogar há uma alternância de sujeitos e, portanto, de suas vozes. Essa alternância relaciona-se com a cadeia enunciativa, que é constituída por dizeres que suscitam e respondem a outros dizeres (movimento prospectivo e retrospectivo).

Observamos também, na teoria bakhtiniana, que a palavra, traço constitutivo do enunciado e, portanto, da entonação, existe para o falante em três aspectos: enquanto palavra neutra da língua, *palavra- alheia* (dos outros) e *palavra-minha*. Neste sentido, a palavra ao integrar o enunciado traz consigo ecos de outros dizeres. Ao passar de *palavra-alheia* para *palavra-minha* ou para *palavra-alheia-minha* a palavra ganha uma nova entonação, uma entonação-minha. É neste enfoque que vemos a palavra como *bivocal*, que carrega vozes diversas em embate. A voz do *outro* é apresentada de maneira refratada na voz do *eu*. Bakhtin (2015 [1975]) traz o conceito de *heterodiscurso*, conceituando-o como *discurso do outro nas palavras do outro*. Trata-se de uma refração das palavras segundo a intenção do autor, desse modo há duas vozes em um diálogo tenso na palavra.

A constituição do sujeito pesquisador, sujeito autor do *corpus* analisado, muito diz sobre seu projeto de dizer, sua forma de dialogar com o outro e, conseqüentemente, sob a forma que constrói sua trajetória argumentativa. Do lugar que ocupa, o mestrando dialoga com seu *corpus*, refratando os enunciados pelos quais embasa sua formação teórica. Dialoga com a teoria, com o *corpus*, com seus possíveis leitores, consigo mesmo. Faz isso por um *continuum* entre enunciados prospectivos e retrospectivos. Ora coloca-se de modo enfático, marcando seu posicionamento para o leitor, ora coloca-se de modo mais cuidadoso em relação a seu dizer. Para movimentar-se de tal maneira modaliza, se vale de recursos linguísticos, mas o faz assim, pois argumenta em prol de seu projeto de dizer. Esse modo de colocar-se em relação ao seu dizer pode ocorrer de diversas formas: como demonstração de um rigor metodológico, cuidado em relação ao seu leitor, para não comprometer seu dizer e sua pesquisa, para dialogar com seu leitor levando-o a construir determinados sentidos etc.

Na análise do *corpus* observamos dois movimentos que foram denominados movimento 1 e movimento 2. No primeiro, observamos um cuidado maior do autor em

relação a suas próprias palavras, ele volta para si, pondera sua colocação de forma a considerar seu leitor, o momento em que se encontra na escrita, seu projeto de dizer etc. Faz isso, pois vê-se dentro de um diálogo entre variados sujeitos e vozes. No movimento 2, o mestrando se coloca de forma mais enfática, marcando mais seu posicionamento assertivo e demonstrando uma maior segurança ao se posicionar. Este segundo movimento também se dá pela relação dialógica com o outro: no momento em que opta por utilizar tal meio, vimos que o mestrando ora se ancora nos dizeres alheio, ora se vê em um momento em que deve se afirmar enquanto sujeito pesquisador.

Em alguns momentos também foi observado que os movimentos aqui elencados acontecem em um *continuum*: o mestrando por vezes inicia seu dizer de uma forma, mas muda a forma pela qual se coloca após certos momentos. Esse *continuum* acontece, pois, ao traçar sua trajetória argumentativa, o mestrando se vê em um diálogo tenso, em que em certos momentos sua voz sobressai, em outros momentos julga necessário que as vozes outras sobressaiam. Também vimos que a depender da forma como o mestrando considera os enunciados de seu *corpus* e da teoria utilizada, modaliza de uma forma ou de outra. Por vezes, ao trazer a voz da teoria (*palavra-alheia* que se torna *palavra-alheia-minha*) o mestrando se coloca de forma mais enfática e segura. Por outras vezes, ao trazer a voz de seu *corpus* e falar sobre ela, coloca-se de modo mais cuidadoso, marca seu posicionamento de modo a não marcar uma certeza absoluta: ou o faz de modo a manter um rigor científico, ou de modo a não comprometer sua pesquisa.

Desse modo, a situação de uso da língua (o que se diz, para quem se diz, sobre o que se diz, etc.) determina a escolha de palavras, a sua disposição e ordenação em um enunciado. A palavra, dessa maneira, torna-se o fio condutor das relações entre sujeitos. A modalização então ocupa um posto importante na expressão da valoração/ entonação em enunciados. Mas essa entonação não é expressa somente pelo uso de modalizadores. Foi observado que a entonação ocorre de dentro de um diálogo onde o mestrando (autor), ao construir seu dizer, evoca várias vozes e posiciona-se em relação a elas, a seus leitores e em relação a si mesmo. A palavra, aqui tomada como fio condutor da entonação, atua na bivocalidade, refletindo e refratando posicionamentos diversos.

Foi visto que a classificação formal não se volta a bivocalidade da palavra, não a captando dentro do heterodiscurso, e assim, não permitindo-nos olharmos para a palavra enunciada e entonada como palavra bivocal, pertencente a alguém, advinda de outros, cheia de ecos de outros enunciados.

Ao desenvolvermos a análise vimos que não foi possível compreender o uso do modalizador ao analisamos como item isolado, ou como constitutivo apenas de uma frase. A trajetória argumentativa e os diálogos em acontecimento foram importantes para a mobilização de modalizadores dentro das dissertações vistas. Percebemos que a modalização ocorria não só nas palavras do mestrando, mas em citações (palavras do outro) que ele evocou em seu dizer; desse modo, vimos o acontecimentos de diálogos, em que o uso de modalizadores foi utilizado e citado, sendo parte constitutiva da marcação do posicionamento das figuras do *eu* e do *outro*, sendo reiterada, parcialmente rejeitada, complementada, etc.

Por fim, podemos considerar que os marcadores da modalização são elencados dentro de um diálogo, em uma tensa luta dialógica (Bakhtin, 2017 [1979] a). Funcionam como um marcador do posicionamento do sujeito, mas não marcam o posicionamento por si só, nem de forma isolada. Aparecem dentro de cadeias enunciativas, sendo evocados de enunciados alheios e mobilizados, dentro do enunciado do mestrando, de modo a suscitar uma resposta em seu leitor. Essa mobilização se deu dentro de uma trajetória argumentativa, em que o mestrando delimitou e respondeu a seu problema de pesquisa, orientando seu dizer a seu leitor (auditório).

Esperamos que essa pesquisa possa dialogar com demais pesquisas sobre a expressão da modalização em Língua Portuguesa, como também com demais pesquisas que abordem o processo de entonação valorativa em gêneros da esfera acadêmica. Pretendemos, em pesquisas futuras, ampliar os estudos aqui empreendidos, principalmente no que se refere ao heterodiscurso em textos científicos, e da bivocalidade da palavra enquanto *palavra-alheia*, *palavra-minha* e *palavra-alheia-minha* em textos científicos, especialmente na área de Letras.

REFERÊNCIAS

- ANGIONI, L. **Introdução à teoria da pregação em Aristóteles**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Prefácio e introdução: Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: INCM, 2005.
- BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017 [1979] a, p. 367-392
- BAKHTIN, M. Metodologia das ciências humanas. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017 [1979] b. p. 393-410.
- BAKHTIN, M. O heterodiscurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015[1975]. p 79-122.
- BAKHTIN, M. O diálogo em Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Problemas da obra de Dostoiévski**. São Paulo: Editora 34, 2022 [1929] a, p. 274-304.
- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017 [1979] c. p. 307-336.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**, 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017 [1979] d. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução inédita [para fins didáticos] de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição americana *Toward a Philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993 [1986].
- BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017 [1979] e. p. 337-358.
- BAKHTIN, M. Tipos da palavra prosaística: a palavra em Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Problemas da obra de Dostoiévski**. São Paulo: Editora 34, 2022 [1929] b. p. 157-187.
- CASTRO DIAS, F. L. de. **Da condição do objetivismo abstrato de Saussure na síntese dialética de Volóchinov**. 2022. Monografia – Universidade Federal de Lavras, 2022.
- D'OTTAVIANO, Í. M. L.; FEITOSA, H. de A. **Sobre a história da lógica, a lógica clássica e o surgimento das lógicas não clássicas**. In: V Seminário Nacional de História da Matemática, 2003. UNESP, Rio Claro, 2003.
- DUBOIS, J. *et al.* Dicionário de linguística. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 2011. 653 p. (Publicado originalmente em francês, sob o título *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse, 1973), [trad. Frederico Pessoa de Barros, Gesuína Domenica Ferretti, John Robert Schmitz, Leonor Scliar Cabral, Maria Elisabeth Leuba Salum, Valter Kehdi.]. Disponível em:
<<http://books.google.com.br/books?id=ivoQ6Q2xu0oC&printsec=frontcover&hl=ptBR&...>

ource=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 1 nov. 2022.

FIGUEIREDO, M. F.; FERREIRA, L. A. A perspectiva retórica da argumentação: etapas do processo argumentativo e partes do discurso. **ReVEL**, v. 14, n. 12, 2016, p. 44-59.

FIORIN, José Luiz. Modalização: da língua ao discurso. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 44, 2000.

FUCHS, C.; REZENDE, L. M. As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 29, 1985.

HAACK, S. **Filosofia das lógicas**. Tradução: Cezar Augusto Mortari, Luiz Henrique Araújo Dutra. São Paulo: UNESP, 2002.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Contexto, 2011.

MEDINA, M. **Filosofia**. O jogo do quadrado lógico. Disponível em: <<https://professormac.blogspot.com/2012/11/o-jogo-do-quadrado-logico-exercicios-de.html>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

MEDVIÉDEV, P. N. O material e o procedimento como componentes da construção poética. In: MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2012 [1928]. p. 165-192.

MOURA NEVES, M. H. de. A teoria linguística em Aristóteles. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 25, 1981.

NASCIMENTO, N. R. S. da. **Há muito tempo, em uma galáxia muito, muito distante...: análise dialético-dialógica do tom/da entonação da equipe autoral de um fanfilme de Star Wars**. 2021. 166 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. 8ª. ed. São Paulo: Contexto, 2018 [2006].

OLIVEIRA, R. J.; DIAS, F. L. C.; VILLARTA-NEDER, M. A. Entre a palavra alheia e a palavra minha: constituição e refração do signo ideológico no circuito da cadeia enunciativa. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, [S. I.], v. 18, n. 34, p. 264-294, 2020. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/fb0254259903e5e5f6350a5bb31e42f9.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

PEREIRA, Eliane Domaneschi. O quadrado semiótico greimasiano: herança e transformação. **Estudos Semióticos**, v. 13, n. 1, 2017, p. 51-58.

REBOUL, O. **Introdução à Retórica**. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, A. P. P. F. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). **Estudos do discurso**. Perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 45-69.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do**

Brasil. Campinas: UNICAMP/IEL, 1991.

VIEIRA, M.S.P.; JESUS, L.M. Modalização: estratégia linguística na construção do artigo de opinião. In: FERREIRA, H. M.; DIAS, J.; VILLARTA-NEDER, M. A.; VIEIRA, M. S. de P. (Org.) **Produção de textos: teoria e prática**. 1ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2017. p. 181-196.

VILLARTA-NEDER, M. A. **Dizeres e fazeres como enunciados: arquitetônicas e sentidos para além dos textos**. 2018. (Mimeo).

VILLARTA-NEDER, M. A. **Os movimentos do silêncio: espelhos de Jorge Luís Borges**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística). Unicamp, Campinas, 2002.

VOLÓCHINOV, Valentin N. A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem. In: VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929] a. p. 91-102.

VOLÓCHINOV, Valentin N. A construção do enunciado. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaio, artigos, resenhas e poemas**. Editora 34, 2019 [1930]a. p. 266-305.

VOLÓCHINOV, Valentin N. A interação discursiva. In: VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929] b. p. 201-225.

VOLÓCHINOV, Valentin N. As mais novas correntes do pensamento linguístico no ocidente. In: VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaio, artigos, resenhas e poemas**. Editora 34, 2019 [1928] b. p.147-182.

VOLÓCHINOV, V. N. Exposição do problema do “discurso alheio”. In: VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929] c. p. 249-262.

VOLÓCHINOV, V. N. O que é a linguagem/língua? In: VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaio, artigos, resenhas e poemas**. Editora 34, 2019 [1930]c. p. 234-265.

VOLÓCHINOV, V. N. Para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaio, artigos, resenhas e poemas**. Editora 34, 2019 [1926] d. p. 109-146.

ANEXOS

ANEXO A – Ficha de condenação de Mikhail Bakhtin

11/06/2023, 15:06

Списки жертв — Бахтин Михаил Михайлович

ЖЕРТВЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ТЕРРОРА В СССР

СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

ДРУГИЕ СПИСКИ

ДОПОЛНИТЬ ИНФОРМ.

БАХТИН МИХАИЛ МИХАЙЛОВИЧ

Год рождения	1895
Место рождения	г. Орел
Образование	Высшее. Окончил филологический факультет Новороссийского университета
Партийность	б/п
Работа	Литературовед и культуролог. Арестован по делу "Воскресенья".
Место проживания	г. Ленинград
Мера пресечения	арестован
Дата ареста	24 декабря 1928
Осуждён	КОГПУ
Дата осуждения	22 июля 1929
Приговор	5 лет концлагеря. Пост. КОГПУ от _23.02.1930_ заключение заменено высылкой в Казахстан В ссылке в Кустанае. Осв. из ссылки _22.07.1934._
Источник	Архив НИЦ "Мемориал" (Санкт-Петербург)

Сводная база данных о жертвах государственного террора в СССР создана Обществом «Мемориал» на основе Книг памяти, выпущенных или подготовленных к выпуску в разных регионах бывшего СССР, а также ряда неопубликованных источников.

НИЦ «М
Дизайн и

Мы уверены, что наша работа по сохранению памяти о жертвах советского террора и защите прав и свобод человека выполняется в интересах России и ее народов. Поддержать работу «Мемориала» вы можете через donate.memo.ru

ANEXO B - Dissertação do mestrando 1

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para apresentar a discussão dos dados de nossa pesquisa, organizamos este capítulo em dois momentos. Primeiramente, procederemos à análise dos dizeres dos professores formadores, relatos obtidos por meio das entrevistas semi- estruturadas (Anexo 2), e, em seguida, passaremos à discussão dos dizeres dos alunos, obtidas por meio dos questionários (Anexo 3). Esses dados nos forneceram evidências sobre: as representações sobre língua inglesa (e seu papel no mundo hoje) que permeiam o imaginário desses professores e alunos; os temas que são trabalhados durante a formação dos alunos e a forma como as questões sobre as dimensões ética e política atreladas à língua inglesa e ao seu ensino são percebidas e tratadas no contexto de formação dos alunos do curso de Letras investigado. Durante nossa análise, procuramos nos pautar nas quatro perguntas de pesquisa que nortearam nosso estudo, quais sejam:

1. Quais são as representações sobre a língua inglesa (e sobre os temas ligados a ela) que os alunos participantes da pesquisa trazem para seu espaço de formação?
2. Quais são os temas que são efetivamente trabalhados durante a formação dos alunos no Curso de Letras?
3. Quais são os sentidos sobre ética e política, atrelados ao ensino de língua inglesa, que podem ser percebidos nos dizeres de professores formadores e de professores em formação de língua inglesa do curso de Letras pesquisado? Como esses temas são trabalhados no curso de Letras?
4. De que modo, esses sentidos podem estar relacionados (ou podem afetar) com a constituição identitária do sujeito professor em formação?

3.1 Análise das Manifestações Discursivas dos Professores

Mostramos, no item 2.4, do Capítulo 2, a análise dos conteúdos previstos nas fichas das disciplinas “Metodologia do Ensino de Língua estrangeira 1”, “Prática de Ensino 1” e “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira”. Veremos, agora, o que nos apontam os dizeres dos professores formadores que participaram da pesquisa. Analisaremos, para isto, os relatos obtidos por meio das entrevistas semi-estruturadas.

As perguntas que fizeram parte do roteiro das entrevistas com os professores e que se encontram na íntegra em anexo foram elaboradas de forma que nos fornecessem subsídios para discutirmos as questões de pesquisa elencadas anteriormente. Assim, nossas indagações relacionavam-se basicamente aos temas que os professores achavam importantes para serem trabalhados durante a formação dos alunos, às expectativas e às representações sobre a língua inglesa e ao papel dessa língua perante o mundo hoje. Iniciaremos nossa análise pelas respostas dadas pelos professores 1 e 5, que parecem constituírem-se em formações discursivas em que circulam dizeres sobre a LI que a enaltecem, provocando um efeito de superioridade dessa língua em relação às demais. Em seguida, analisaremos as respostas dadas pelos professores 2, 3 e 4.

Quando indagado sobre as expectativas e as representações sobre a língua inglesa que os alunos participantes da pesquisa trazem para seu contexto de formação, o professor 1 acabou discorrendo sobre a língua inglesa em si e sobre seu papel no mundo hoje. Vejamos, no excerto 1, um trecho da entrevista com o professor 1:

Excerto 1:

- **Prof.1** - O inglês é uma língua que, do ponto de vista morfológico, estrutural, sintático, eu começo a dizer que as línguas tendem a caminhar pra onde o inglês já chegou, ou seja, o inglês é uma língua que não combina adjetivo com substantivo, que não faz plural dos adjetivos, então, do ponto de vista estrutural, muito econômico, né? (...) não tem como não levar o inglês a sério como língua global, especialmente porque tem 600 mil

palavras e o português tem 200, o alemão, que é uma língua forte, tem 300, né?

- ...o papel dela (da língua inglesa) é esse, os Estados Unidos têm um PIB de 11, 7 trilhões de dólares, né? Cê pega o Brasil, tem 700 milhões (...), então, quer dizer, se você pega a economia da Europa inteira, não dá a economia dos Estados Unidos. Então, na verdade, o papel da língua inglesa é isso; ela é como motora, ela representa o poder a economia mais forte do mundo. (...) Acaba que você põe, de novo, a língua como importante porque ele virou uma língua da ciência, da economia, da política...

No excerto acima, as menções ao “ponto de vista morfológico, estrutural, sintático” indicam que o professor se constitui em uma FD em que circulam dizeres que atribuem a LI, dada suas características morfológicas, sintáticas e lexicais, um estatuto de qualidade que as outras línguas supostamente não teriam. Esse professor está constituído de diferentes discursos que privilegiam uma língua em detrimento da outra. É essa visão, inserida nessa FD, que o leva também a salientar a idéia de que a língua inglesa é “...do ponto de vista estrutural, muito econômico, né?”. Da mesma forma, quando esse professor afirma que “...as línguas tendem a caminhar pra onde o inglês **já** chegou...” (grifo nosso), o advérbio “já” introduz a idéia de que ele está dizendo que este é o ponto ideal, ponto para onde as outras línguas devem caminhar. O efeito de sentido desses dizeres é o de que o inglês seria uma língua mais evoluída, mais econômica, etc. Para ele, a língua inglesa é também mais rica, no que se refere ao seu aspecto lexical, uma vez que tem, segundo seus dizeres, um número muito maior de palavras, quando comparado a outras línguas como o português e o alemão. Assim, a língua inglesa é idealizada por ele como aquela cuja estrutura sintática e morfológica teria, de alguma forma, privilégio sobre as outras, que não chegam ao seu status.

E esse professor se constitui também pela via de discursos que sustentam a representação da língua inglesa como “global” e também a da língua que “representa o poder a economia mais forte do mundo”. Seus dizeres deixam flagrar a idealização de uma língua que, segundo seu imaginário, exerce um domínio sobre as outras línguas. O funcionamento

discursivo desse professor é sustentado também por discursos que promovem o status da língua inglesa como hegemônica, global e a “língua da ciência, da economia, da política...”.

Logo, ao enunciar que “...as línguas tendem a caminhar para onde o inglês já chegou...”, o professor é flagrado produzindo, com esse dizer, um efeito de sentido que mostra uma valorização e dominância dessa LE. A estrutura da língua, tanto em seu aspecto morfológico quanto no estrutural, levantada por esse professor, são exemplos que deixam transparecer uma visão de super valorização e, ao mesmo tempo, de imposição e dominação da língua inglesa. Com todas essas características, tais como: “superior, econômica, língua global, língua forte, de poder”, ela não poderia ser outra coisa.

Assim, é possível inferir, a partir da materialidade lingüística das respostas dadas pelo professor 1, um lugar possível de onde vêm algumas das representações explicitadas nos dizeres de alguns alunos (participantes da pesquisa), que revelam uma concepção de língua equacionada ao mero ensino de gramática; representações advindas dos discursos formadores. Dizemos “lugar possível” porque pode ser que esses alunos já estivessem constituídos por esses dizeres mesmo antes do contato com esse professor. Além disso, como sabemos, não há garantia de que as manifestações discursivas dos professores formadores irão necessariamente garantir os deslocamentos esperados por parte dos alunos em formação a ponto de influenciar suas constituições identitárias. Mesmo assim, é possível aqui perceber uma eventual rede discursiva que poderá se formar e que poderá vir a perpetuar as concepções que estão em jogo no contexto de formação dos futuros professores. O professor formador, constituído por discursos que privilegiam essa concepção da LI como superior, global e hegemônica, adota uma perspectiva que, por sua vez, constituirá, de alguma forma, sua proposta de formação dos alunos-professores.

Quando dizemos que o aluno poderá ser (ou não) afetado, pensamos no processo de constituição do sujeito em que, dependendo do lugar em que está inscrito, a relação com essas

questões será distinta. Assim, ele poderá ter uma relação de filiação, oposição ou indiferença face ao que lhe é ensinado sobre a LI. É necessário que o sujeito apresente, nele mesmo, uma abertura para que a inscrição se dê. Portanto, nada garante que, ao falar sobre a LI, na perspectiva do professor 1, o aluno se constituirá a partir do lugar desse professor. O “convencimento” não é da ordem daquele que convence, mas do convencido.

O uso do advérbio “muito”, nos dizeres “do ponto de vista estrutural, muito econômico, né?”, revela uma expressão de intensidade usada para apresentar o que, para o professor-formador 1, representa um aspecto facilitador da língua inglesa.

Um outro ponto observado refere-se aos aspectos econômicos mencionados nos dizeres do professor-formador 1 que, para ele, estão refletidos até mesmo nas questões de estruturação da língua inglesa (“...língua econômica...”). Para esse professor formador, a dominação americana, no que se refere ao capitalismo como potência econômica, ultrapassa as fronteiras da economia e se mostra presente nas relações culturais; ao enunciar que o inglês é uma língua muito econômica, ele reproduz o discurso capitalista e justifica e endossa também o imperialismo da língua inglesa (PHILLIPSON, 1992). Assim, no que se refere ao papel da língua inglesa no mundo hoje, o enfoque dado pelo professor 1 deixa flagrar sua constituição em discursos que sustentam a LI como língua do sucesso, imprescindível para a relação do sujeito com o capital e com o mundo. O dizer desse professor produz um efeito de sentido que é o da subserviência perante a LI (RAJAGOPALAN; FREITAS, 2002), ou seja, reproduz a máxima “é assim porque é assim...”, desistoricizando a LI e sua influencia no mundo, assim determinada, dada as injunções políticas, históricas e econômicas.

Essa construção discursiva da “língua de sucesso” é importante para nossa pesquisa, porque deixa ressoar sentidos que indicam a posição desse professor formador que, por via do seu dizer, se coloca como agente propagador dessa língua, desconsiderando o fato de que ela

só tem o status social que tem devido às conjunturas econômicas, sociais e políticas de organização do mundo. Vejamos outros trechos de seus dizeres no excerto 02, que se segue:

Excerto 2:

- **Prof.1-** ...se você não conhecê-la, não dominá-la, não tem razão de você fazer o que faz, (...) então, sobre isto, não tem dúvida, a língua inglesa manda mesmo, né?

- **Prof.1-** ...se a pessoa não souber inglês e informática, ela não se entrosa no mundo moderno (...) ela é a língua dos negócios, na verdade, né?

- **Prof.1-** ...o número enorme de pessoas no mundo que falam o Inglês hoje(...) ela representa o poder. E é a economia mais forte do mundo...

- **Prof.1-** ...força econômica dos países de língua inglesa, principalmente os Estados Unidos....

Os dizeres acima nos mostram a relevância dada pelo professor 1 ao papel da língua inglesa no mundo globalizado, atualmente. A menção ao número elevado de pessoas que falam inglês no mundo hoje e à força econômica dos países de língua inglesa referendam o poder e o valor que essa língua tem para o professor 1. Além disso, podemos perceber, em seus dizeres “...se a pessoa não souber inglês e informática, ela não se entrosa no mundo moderno”, que a língua inglesa é apresentada como um “bem” (uma mercadoria) e que quem não adquire esse “bem” estará automaticamente excluído do mercado de trabalho e da sociedade como um todo. Ao reconhecermos essas questões de ordem econômica e política ligadas à LI, torna-se relevante levar para o espaço de formação de futuros professores dessa língua discussões problematizadoras que poderiam deslocar os fundamentos que irão constituir a base de formação dos alunos.

As idéias de globalização, de imposição da língua inglesa sobre o mundo (do imperialismo lingüístico) e de sua importância no cenário mundial hoje, aparecem de forma quase unânime nos dizeres dos professores, assim como a idéia de exclusão social, o que percebemos na análise das respostas dadas durante as entrevistas. Ao compreendermos o fio do discurso como o sentido que as palavras assumem em relação com outras palavras dentro

dessa rede discursiva, notamos que o efeito de sentido encontrado nas articulações dos sintagmas “dominá-la” e “manda” (Excerto 02), que são enunciados pelo professor 1, somos levados à idéia de exclusão. Assim, quando esse professor diz: “...se a pessoa não souber inglês (...), ela não se entrosa no mundo moderno...”, há nessa materialidade lingüística a representação produzida por um imaginário de que saber a LI é um fator determinante no mundo de hoje; se a pessoa não falar inglês ela está excluída da sociedade. Vejamos no excerto 3 como o Professor 1 aborda os temas atrelados à Língua Inglesa que ele julga importantes na formação do alunos:

Excerto 3:

- **Prof.1** - A língua (...) objeto que eu tô ensinando; se você não conhecê-la, não dominá-la, não tem razão pra você fazer o que você faz.;
- **Prof.1** - A outra parte, que é muito importante, é, exatamente, a questão da educação. Ou seja, como os humanos aprendem. Por que eles aprendem dessa maneira e não de outra? ...conhecendo a aprendizagem, eu vou entender como ensinar. Então, a minha teoria de ensino deriva da minha concepção de aprendizagem.
- **Prof.1** - A terceira questão é considerada variáveis sociais (sic); são muito importantes, porque às vezes, eh... acabam sendo mais pesadas do que essas duas outras. (...) Em países periféricos como o nosso, língua fica..., fica... secundário; a aprendizagem fica secundária e nós começamos a falar muito é da fome, é de ter comida (...) socialmente incluída ou não incluída.

Com relação aos temas que os professores acham que devem ser trabalhados, o professor 1 respondeu: “...a língua...objeto que eu tô ensinando; se você não conhecê-la, não dominá-la, não tem razão pra você fazer o que faz...”. Para ele, este é o “objeto” mais importante a ser ensinado. Ao tratar a língua, primeiramente, como “objeto” de estudo, novamente, ele sinaliza uma concepção de língua como algo exterior ao sujeito, sem levar em conta o caráter subjetivo, os aspectos dialógico e social, bem como outros atravessamentos, que são constitutivos da linguagem. Daí o sentido ilusório de que devemos “dominar” a língua.

Ao mencionar os temas a serem trabalhados, notamos ainda nesse mesmo excerto que o professor 1 usa os verbos “ensinar” e “aprender” em (“A língua (...) objeto que eu tô ensinando; se você não dominá-la, não tem razão pra fazer o que faz...”) de uma forma que denuncia sua crença na ilusão de que, talvez por “dominar” a língua ele tenha esse poder de ensinar e que, por sua vez, garantirá a aprendizagem dos alunos. Ao enunciar que os humanos aprendem “dessa maneira”, referindo-se ao modo de aprendizagem, esse professor parece demarcar sua constituição em dizeres que parecem sugerir que, se conhecermos como a mente funciona no processo de aprendizagem, então saberemos como devemos ensinar, o que mereceria, sob diversos pontos de vista teóricos, problematização, dado que a afirmação do Prof. 1 indica uma simplificação da questão. Ao enunciar “A outra parte, que é muito importante, é, exatamente, a questão da educação. Ou seja, como os humanos aprendem (...)...conhecendo a aprendizagem, eu vou entender como ensinar.”, notamos que esses dizeres estruturam-se a partir do estabelecimento de condicionais como “se isto”, “então aquilo”, o que produz um efeito de automação, permitindo ao Professor 1 sustentar um imaginário segundo o qual haveria mecanismos pelos quais seria possível manter controle do ensino e aprendizagem da língua na sala de aula.

Apesar de mencionar a questão social como uma das variáveis relacionadas às línguas, o professor 1, na verdade, acaba mencionando problemas sociais (fome; ter comida; socialmente incluído, etc.) enfrentados por países como o Brasil, que, segundo ele, são considerados “periféricos”, reduzindo, portanto, a questão da ética e da política no ensino de línguas ao tratamento de temas, o que não lhe permite relacionar de que forma, exatamente, as questões sociais estão atreladas às questões lingüísticas e aos sujeitos que são seres de linguagem. Seus dizeres, nesse excerto, primam, portanto, por não relacionar a língua, seu ensino e seu alcance e/ou repercussões sociais às esferas política e ética, como se fossem elas dimensões não articuláveis, que se sustentassem por si mesmas.

Vejamos agora, no excerto 04, abaixo, como o professor 5 trata das questões a serem trabalhadas na disciplina por ele ministrada:

Excerto 4:

- **Prof.5** -...pra entrar com eles, pra discutir, eu acho que seria alguma coisa do tipo, assim, coisas simples da Prática, tá?; muito simples, tipo: planos de aula, objetivos, coisas assim bem práticas; avaliação apresentação, assim.;
- **Prof.5** -Mas eu acho, assim, eu faria algo, tudo bem, vamo lá, vamo lê esse texto, tem aqui algumas sugestões, é que, é que é de movimento. Sua aula tem que ter esse movimento, bem ali didático e prescritivo..

Nos dizeres do professor 5, observamos a valorização de questões metodológicas como “planos de aula, objetivos, avaliação...”, na formação dos futuros professores de línguas estrangeiras. Notemos ainda no excerto 4, acima, escolhas lingüísticas que remetem a uma formação discursiva a partir da qual esse professor define seus posicionamentos, inscrevendo-se numa perspectiva educacional que adota uma abordagem puramente procedimental. Isto pode ser percebido pelo sintagma “coisas simples da prática” e dos adjetivos “didático e prescritivo”. Assim, o fato de encontrarmos nos dizeres do Prof. 5 apenas referência aos aspectos procedimentais nos leva a crer que esse professor apaga a possibilidade de discussão, durante suas aulas, sobre as dimensões ética e política da língua inglesa, o que evidencia a sua não constituição em formações discursivas em que discursos sobre essas dimensões no tratamento das línguas estrangeiras compareceriam.

Da mesma forma como o professor 1 considera importante abordar temas que julga serem relevantes, tais como as questões metodológicas e procedimentais atreladas ao ensino de LI, o professor 5 também ressalta a importância dessas questões, que, em suas palavras, são “coisas simples”, como “objetivos, avaliação, apresentação, etc.”. Aqui, nota-se a posição do professor formador restringindo o ensino da LI apenas ao contexto de sala de aula, não considerando os aspectos sócio-históricos e políticos que estão invariavelmente vinculados às práticas lingüísticas, quer no que tange à língua materna, quer no que se refere às línguas

estrangeiras, de maneira especial, a LI. Os apagamentos desses aspectos, a nosso ver, podem ter como efeito uma formação de profissionais do ensino de LI que acabam tornando-se pouco questionadores, por vezes até ingênuos e subservientes, no que concerne ao papel da LI no mundo hoje. Sabemos que a simples inserção dessas questões nos planos de curso não garantiria a inscrição desses professores em formação numa posição questionadora sobre essas questões (de cunho ético e político), pois nem todos se constituirão em determinadas posições, mas a ausência das mesmas pode impedir que se abra a possibilidade de identificação com uma formação mais questionadora. Como bem nos lembra Pennycook (1994), o que está em jogo quando se discute as questões sobre o papel da LI no mundo hoje não são mais os fatores referentes às variantes lingüísticas da LI (os chamados “*New Englishes*”), mas os posicionamentos de caráter social, cultural e ideológico, que as pessoas assumem no uso dessa língua.

Como nos interessa, principalmente, conhecer a relação entre os sentidos (constitutivos) que permeiam o imaginário desses professores formadores e os processos de identificação dos mesmos com a LI e com as questões sobre a formação dos futuros professores de LI, ressaltamos, na análise dos dizeres do professor 5, que percebemos a representação de que a formação dos alunos deve se pautar pela aquisição de conhecimento que deverá se dar de forma “didática e prescritiva”; não necessariamente problematizadora. Entendemos que esse professor parece não considerar relevantes as questões subjetivas, políticas e ideológicas, como parte desse processo. O que ele parece considerar imaginariamente como garantia de uma boa resposta por parte dos alunos em formação é o que ele parece entender por dinamismo, traduzido por ele como algo que se coloca entre o “didático” e o “prescritivo” (“tem que ter esse movimento, bem ali didático e prescritivo.”).

A importância de se problematizar as questões éticas e políticas no espaço de formação de futuros professores de LI reside no fato de que é a partir delas que se pode

mostrar a esses alunos em formação que o processo de aprendizagem da LI não se limita a questões lingüísticas e se estende para além da sala de aula, atingindo outras dimensões, que envolvem posicionamentos ideológicos e poder. Assim, no que diz respeito também ao professor 5, a ausência de problematização sobre esses aspectos vem confirmar o que hipotetizamos neste trabalho: que as dimensões ética e política atreladas à LI têm sido negligenciadas no Curso de Letras investigado.

Com relação à produção enunciativa do professor 5, notamos que seu dizer se estrutura pelo uso do condicional no passado “eu acho, assim, eu faria algo”, aliado às hesitações “Mas eu acho, tudo bem, vamo lá, vamo lê esse texto, tem aqui algumas sugestões, é que, é que é de movimento”. Essa produção de dizeres que se estrutura a partir de lacunas e hesitações como “eu acho que seria alguma coisa do tipo assim...”, “mas eu acho, assim, eu faria algo, tudo bem, vamo lá...”, permite-nos entender que o Prof.5 não parece estar numa relação de implicação com aquilo que diz respeito a seu trabalho imediato, o que se materializa no desconforto evidenciado pelas hesitações enunciadas em seu dizer.

Quando questionado sobre como esse professor aborda nas disciplinas sob sua responsabilidade o papel da LI na formação do aluno, percebemos, no excerto 5 abaixo, ainda nos dizeres do Prof. 5, também, o postergar de tais questões (“...eu tenho um turbilhão de coisas para serem feitas...”). Além disso, ele usa, como argumentação de defesa para a não abordagem dessas questões, o fator tempo, como se isto justificasse suas omissões. Assim, ele parece se colocar no lugar de quem não tem compromisso com essas questões na formação dos futuros professores, aspectos que constituem seu imaginário. Vejamos o excerto abaixo, em que o Prof. 5 responde a pergunta (4) da entrevista:

Como você aborda nas disciplinas sob sua responsabilidade o papel da LI na formação do aluno?

Excerto 5:

- **Prof.5** -... eu tenho um turbilhão de coisas pra serem feitas, como seminários, observação de aula, plano de aula, então eu acho que o processo de reflexão fica meio a desejar, né?

- **Prof.5** -...assim eu acho que seria alguma coisa, pra discutir coisas do tipo assim, coisas bem práticas: tipo avaliação, planos de aula, observação,métodos...

Percebe-se uma certa resistência quando esse professor justifica a não adoção de uma postura problematizadora por falta de tempo. Quando questionado sobre o fator tempo durante a entrevista (E se você tivesse mais tempo, como você abordaria essa questão?), ele não abre mão das questões metodológicas e retoma seu dizer deslocando sentidos para, em suas palavras, “coisas bem práticas: tipo avaliação, planos de aula, observação, métodos...”. Isto pode ser percebido no excerto 5, referente à resposta dada ao final da entrevista. Quando perguntado sobre o que ele abordaria, se tivesse mais tempo, esse professor volta às questões metodológicas da seguinte maneira: “...assim, eu acho que seria pra discutir coisas do tipo assim, coisas bem práticas, tipo avaliação, planos de aula, observação...”.

Notamos pelo excerto 5 que, “um turbilhão de coisas”, dito pelo professor 5, desloca-se para “avaliação, planos de aula, observação...”, evidenciando um reconhecimento, feito por esse professor, de que “o processo de reflexão fica meio a desejar”. Essas construções discursivas, aliada à menção de “coisas bem práticas”, é relevante para nossa análise porque, quando mostrado nos dizeres desse professor, ressoam sentidos sobre uma visão de aprendizagem de LE que reforça, sobretudo, esse imaginário sobre a língua e sobre o papel dos conhecimentos teóricos e práticos envolvidos no espaço da sala de aula. Para esse professor, “avaliação, planos de aula, observação...” foram apresentados como sendo “bem práticos”, mas que são considerados por ele como “muito importantes” na formação dos alunos.

No imaginário do professor formador, o aluno só passa a estar apto a se posicionar frente ao mundo, como profissional e educador, quando tiver adquirido tais posições dinâmicas e procedimentais. Percebemos, também, no depoimento do professor 5, que o aparecimento da conjunção explicativa “então”, nas dobraduras de seus dizeres, deixa flagrar um posicionamento de explicação (justificativa) para a falta da abordagem sobre essas questões reflexivas relacionadas ao ensino da língua inglesa. A partir do enunciado “então, eu acho que o processo de reflexão fica meio a desejar”, esse professor apresenta, no fio do seu dizer, a máxima “muita coisa/pouco tempo”, demonstrando que a ausência desse “processo reflexivo”, tal como entendido por ele, é no seu modo de entender, compensado por questões procedimentais, tais como: “mais planos de aula, observação, etc.”. Assim, com o uso da conjunção “então”, temos o efeito de explicação no dizer do professor, segundo o qual ele não só explica as razões pelas quais as questões reflexivas não aparecem em suas aulas, como também se isenta de responsabilidade plena em relação à proposta a ser cumprida.

Os dizeres dos professores 1 e 5, analisados até aqui, referem-se ao fato de que, ao reforçarem a dicotomia teoria/prática, esses professores, não percebem que toda prática encerra, assim como ocorre com toda teoria, uma política que desemboca em perspectivas de e para a formação do professor.

A valorização conteudista percebida pela referência a “planos de aula, métodos, etc.” e a cobrança institucional marcada em seus dizeres “eu tenho um turbilhão de coisas para serem feitas” funcionam também para justificar suas opções metodológicas e teóricas. Como nos mostra Filbida (2005, p. 148), “os dizeres dos professores em relação ao curso e aos graduandos são marcados por um discurso de lamento que, dentre outros efeitos, corrobora o efeito da falta”. No caso do professor 5, essa falta é explicitada em relação ao fator tempo, uma vez que ele justifica que tem “...turbilhão de coisas para serem feitas...”.

Notemos que, mais uma vez, os dizeres do professor 5 são atravessados por saberes provenientes de uma formação conteudista. Portanto, há várias questões que não representam algo relevante, já que ele não se inscreve nessa posição de professor problematizador. As questões que, para ele, são relevantes são aquelas ligadas aos temas: “...avaliação, planos de aula, observação...”, conforme mostramos anteriormente.

Julgamos importante realçar os apagamentos (e silenciamentos) observados também nos dizeres do professor 5 (assim como ocorreu com o professor 1), no que se refere às questões de cunho ideológico, ético e político. Esses apagamentos permitem-nos identificar quais são os deslocamentos que se relacionam à constituição identitária desse professor. Isto, é claro, não quer dizer que o referido professor não tenha conhecimento sobre essas questões (de cunho ideológico, ético e político); elas, no nosso entender, simplesmente não fazem parte daquilo que constitui o elenco de conteúdos que ele considera relevantes ou prioritários para a formação dos futuros professores. Isto se deve à formação discursiva, bem como à formação teórica nas quais ele se constitui.

Em um outro momento da entrevista, o Prof. 5 afirma o seguinte, ao falar sobre a pergunta 5, a saber: qual a importância dos conteúdos programáticos elencados nas disciplinas de Prática de Ensino, Metodologia e Linguística Aplicada?, vejamos o excerto abaixo:

Excerto 6

- **Prof.5** -...ele não vai aprender inglês, mas ele vai aprender é mais sobre a linguagem, mais sobre a análise linguística e sobre outras coisas que vão, né, dar embasamento pra ele desenvolver melhor o trabalho, pra ele ser crítico, até pra mim dizer assim, mais consciente, e dar conta do que o Moita Lopes sugere...

Analisando o recorte acima, percebemos que o enunciado “...pra ele desenvolver melhor o trabalho, pra ele ser crítico, até pra mim dizer assim, mais consciente...” reforça o que havíamos percebido sobre a postura do professor 5, que parte de uma concepção que

pressupõe que, a partir do tão propalado processo de conscientização, ele terá domínio sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em formação, isto, sem levar em conta as questões de ordem subjetivas, ou seja, o que o Prof. 5 não leva em conta, dada a sua constituição teórica, é o fato de que o aluno não receberá de forma automática aquilo que o professor acredita que está ensinando. Como nos mostram Bertoldo e Tavares (2007, p. 1, *draft version*),

Nesse sentido, discutem-se modelos, técnicas, modos de fazer-ensinar, aprofunda-se o conhecimento lingüístico e encoraja-se uma postura crítica e reflexiva que permite um questionamento constante sobre a prática com vistas à afiná-la com as necessidades do cenário de ensino. (...) Cumpre-nos dizer que, em um panorama que parece tão profícuo de resultados positivos, conforme podemos observar nos vários trabalhos desta coletânea, sobretudo aqueles que tratam da formação do professor de língua, resta, ainda, a necessidade de se abrir espaço para considerar as dimensões subjetivas e identitárias da formação desses professores.

Ao enunciar que “ele não vai aprender inglês”, vemos que o Prof. 5 ao negar a aprendizagem da LI, introduz uma série de outras atividades que o aluno faria e aprenderia, o que é introduzido pela conjunção adversativa *mas*, em suas palavras: “mas ele vai aprender é mais sobre linguagem, mais sobre análise lingüística e sobre outras coisas que vão, né, dar embasamento pra ela desenvolver melhor o trabalho...”. O efeito de sentido desse dizer, assim constituído, parece-nos ser o da compensação, assim, ele não aprende inglês, mas aprende uma série de outras coisas como, inclusive, deseja Moita Lopes, segundo as palavras do Prof. 5.

Assim, a presença da conjunção adversativa “*mas*” parece apontar para a idéia de uma compensação explicitada no enunciado “...mas ele vai aprender é mais sobre a linguagem, mais sobre a análise lingüística...”. A idéia da falta é compensada inclusive para o próprio professor, ao enunciar “até pra mim”, referindo-se ao seu próprio trabalho, que ele afirma ser feito de forma “mais consciente”.

Diferentemente do Prof. 5, o Prof. 2 explicita a importância da “identificação” do aluno professor dentro desse “processo político de inscrição discursiva na LI ...”. Nota-se, em seu dizer, que sua formação é a de professor problematizador, que percebe esse aluno como um sujeito e que, portanto, relaciona a noção de sujeito às questões ligadas à constituição identitária do professor de LI em formação, que está em jogo dentro desse processo de ensino e aprendizagem. Este ponto pode ser visto no seguinte excerto:

Excerto 7:

- **Prof.2** - ...o caráter político da escolha do sujeito, em sua inserção em um dado contexto lingüístico, em uma dada língua...;
- **Prof.2** - ...o papel político da língua no mundo...;
- **Prof.2** -...a questão econômica que está por trás da afirmação de que “não se aprende inglês em um curso de Letras..

O excerto 7 nos mostra que, para alguns professores formadores (como o prof. 2; no caso desta pesquisa, 2 entre cinco), as questões políticas ligadas às línguas naturais devem ser priorizadas na formação dos alunos-professores. A nosso ver, isto pode ser explicado pela própria formação do professor. Se ele (o professor formador) se constitui (e se identifica), de fato, numa perspectiva teórica que problematiza essas questões, mesmo que elas não apareçam nas ementas dos cursos, elas acabam sendo abordadas nas aulas das disciplinas de formação dos futuros professores; elas são, automaticamente, realçadas por serem consideradas como temas relevantes para sua formação. É preciso deixar claro que o professor formador, quando enuncia, o faz sempre constituído numa dada formação discursiva.

Ainda sobre o papel da LI, o mesmo professor afirma que: “... tento evidenciar as relações de poder que implicam a língua...”. Acreditamos que a forma de apresentação da língua inglesa, dentro desse processo de formação, que envolve identificação e constituição

identitária, pode ou não permitir reflexões sobre questões éticas e políticas (incluindo as questões de poder atreladas à hegemonia da língua inglesa – PENNYCOOK, 1994) sobre o papel da LI, e essas reflexões podem, conforme nos mostra o professor 2, levar à formação de um profissional que, em suas próprias palavras, “...isenta e imuniza o aluno de não ter aquelas patologias anômicas do aluno achar, querer trocar a língua estrangeira pela materna, do aluno achar que tudo da LE é melhor...”. Percebe-se pelos dizeres desse professor 2 que ele abre a possibilidade para que essas questões (éticas e políticas) entrem na agenda dos professores em formação. Vejamos o excerto 8, abaixo:

Excerto 8:

- **Prof.2** -Eu sempre trabalho com eles que ‘identificação’ é um processo político em que o sujeito se constitui na língua... .
- **Prof.2** - ...é natural que esse aluno esteja se isentando, se imunizando de não ter aquelas patologias anômicas de o aluno querer trocar a língua estrangeira pela língua materna, de o aluno achar que tudo da língua estrangeira é melhor do que a língua materna dele....

Diferentemente dos professores 1 e 5, o professor 2 manifesta a necessidade de o professor formador propiciar oportunidades para que os alunos possam discutir sobre o comprometimento que sempre estará envolvido ao se constituir em uma determinada língua estrangeira. Esse professor ressalta ainda quão importante é discutir as questões sobre os processos de identificação que os aprendizes (de uma língua estrangeira) e os professores promovem durante o aprendizado dessa língua. Estes pontos podem ser observados no excerto 9, abaixo:

Excerto 9:

- **Prof.2** - Eu acho que o primeiro tema que a gente tem que discutir com os alunos é justamente qual a relação que ele, enquanto graduando, ...de aprendiz, com a própria língua inglesa (...) ...qual a relação dele com a língua, qual o grau de identificação que ele constrói em relação a essa língua.

(...) Como eu costumo dizer, né, qual é o papel que a língua ocupa na existência deles? Eu levo bem para o lado psicanalítico mesmo...

Quando questionado sobre os temas considerados importantes para serem discutidos com os alunos do curso de Letras, durante sua formação como futuros professores de LI, o Prof. 2 aponta, em seus dizeres que: “eu acho que o primeiro tema que a gente tem que discutir com os alunos é justamente qual a relação que ele, enquanto graduando,...de aprendiz, com a própria língua inglesa (...)... qual a relação dele com a língua, qual o grau de identificação que ele constrói em relação a essa língua...”. Segundo ele, um dos temas mais relevantes é a questão da identificação, portanto, é a partir dessa relação entre o aluno e a própria LI que se deve começar a trabalhar as questões subjetivas que estão diretamente ligadas ao ensino da LI.

O Prof.2 dentre os demais participantes de nossa pesquisa, parece ser o único que percebe a questão da identificação como um papel relevante a ser mencionado durante a formação dos alunos no curso de Letras. A questão da identificação no espaço de ensino de LI, mencionada pelo sujeito 2, foi discutida por Tavares (2002) para nos mostrar a relação entre a identificação do sujeito com o seu dizer. Em sua discussão, a autora nos remete a Serrani (2001, p. 253), que afirma que “é assim que, nesta dimensão, entendemos o processo de inscrição numa segunda língua como o jogo de processos identificatórios sem os quais não é possível uma tomada da palavra significante na L2”. Também para o professor 2, inscrever-se numa segunda língua significa inscrever-se como sujeito do discurso, isto é, um sujeito heterogêneo, incompleto, desejante e inconsciente, que deixa abrir fendas. Em suas palavras: “Eu levo bem para o lado psicanalítico mesmo...”. A importância de se reconhecer a identificação na relação do sujeito com a linguagem, que é uma relação simbólica e de

incompletude, é discutida por Souza (1994), que nos mostra que é através da identificação que reconhecemos nossa singularidade.

Já no depoimento do Prof.3, apresentado no excerto(10) abaixo, podemos perceber que os mesmos temas a serem trabalhados na formação do aluno são apresentados diferentemente da construção percebida a partir da análise feita nos dizeres do Prof.2.

Os dados referentes aos dizeres do professor 3 apresentam um posicionamento diferente daqueles mostrados pelo professor 2, que parecem sinalizar uma dada formação teórica que valoriza as questões formais sobre a língua e o estatuto dessa língua na sociedade. Notemos que também o professor 3 apresenta a mesma postura que se insere na tradição conteudista, observada na conduta dos professores 1 e 5, uma vez que ele também procura trabalhar, na formação desses alunos, temas como, “as competências que o professor deve ter” (excerto 10, abaixo), “saber a língua” (excerto 10, abaixo), “questões lingüística e profissionais”, etc, que, em sua concepção, são mais relevantes. Vejamos, agora, o excerto 10, que se segue:

Excerto 10

- **Prof.3** -...papel político da língua inglesa na sociedade e o objetivo de se ensinar a língua inglesa (...) e para que ele vai ensinar a língua...;
- **Prof.3** -...as competências que um professor de língua estrangeira deve ter...;
- **Prof.3** -...as questões lingüísticas (saber a língua) e profissionais; o professor deve definir seu papel e isso já desencadeia vários outros temas.
- **Prof.3** -...então, esse aí é o papel principal na formação dele é conhecer a língua, usar a língua, saber a língua em todas as..., aí a gente pode dividir habilidades, né? Dominar a língua, sei lá o que a gente pode usar aí para descrever isso daí.

Os dizeres do professor 3 endossam e reforçam a idéia de que a língua inglesa é relevante hoje; isto é feito por meio do reforço do termo “saber a língua”. Além disso, esse professor refere-se à LI como “... língua da globalização, língua da Internet, **língua do**

planeta (grifo nosso), língua franca, língua da comunicação, veículo de informação...”, conforme nos mostra o excerto 11, abaixo. Este posicionamento, também observado com relação ao professor 1 (mostrado anteriormente), de conformismo, e até mesmo de um certo enlevo ou encantamento, é visível nos dizeres do professor 3.

Excerto 11:

- **Prof.3** -...o inglês como língua franca; como a língua da globalização;
- **Prof.3** -...é a língua usada na Internet.;
- **Prof.3** -...o inglês visto como o instrumento que pode viabilizar a participação cívica dos indivíduos no planeta; a língua do planeta;
- **Prof.3** - Então, eu vejo o inglês aí com um papel muito importante nesse processo de globalização, que é um processo político e econômico, tá, em primeiro lugar.
- **Prof.3** - Bom, no mundo de hoje, contemporâneo, se a gente vê, se você olhar quem é que participa do mundo, você vai ver a língua inglesa como uma participação cívica, tá?, em todos os sentidos, não só no Brasil..., mas como um cidadão do planeta. Porque, hoje, é a língua inglesa o veículo de informação.

O mesmo professor (prof. 3) parece compartilhar com o professor 1 a idéia de língua como objeto a ser “usado”, “dominado”. Isto pressupõe uma concepção de língua como algo que é exterior ao sujeito e que pode ser controlado. Ao considerar o domínio da língua inglesa como “...papel principal na formação do aluno...”, o professor 3 marca uma postura que reafirma o papel de importância extrema, que, em seu imaginário, é conferido à língua inglesa. É, pois, a partir desse imaginário que esse professor representa a língua inglesa. Segundo Tavares (2002, p. 31), “o imaginário é aqui entendido como memória coletiva que nos permite desenhar qual é a memória discursiva de uma comunidade. O imaginário é constituído de tudo que é pré-construído, seja no social ou no simbólico, para onde se remete o sujeito no processo de produção de sentidos”.

Vale ressaltar também que nas dobraduras dos dizeres do professor 3 ressoam sentidos que apagam a relação entre linguagem e subjetividade, como se a mediação entre o sujeito e o mundo não fosse feita via linguagem, instância na qual o sujeito se constitui e que, portanto,

não pode ser desatrelada dos aspectos histórico, ideológico e do plano do inconsciente, e, por conseguinte, que o fato de que ao assim conceber não reconhece que há implicações éticas e políticas.

Assim, considerando, com base na teoria lacaniana, que o inconsciente encontra estrutura na linguagem, estamos considerando automaticamente que o sujeito do inconsciente, ao enunciar, o faz de modo que comporta o furo do real, a falta, e está constantemente envolvido numa pulsão, no desejo e na busca ilusória pela completude. Isto está refletido na constante busca pelo controle e domínio da língua alvo. Portanto, quando o professor 3 refere-se à possibilidade de o aluno “...dominar essa língua...”, ele, na verdade, está constituído por um imaginário que reflete essa possibilidade (de posse e domínio da LI, vista como algo exterior ao sujeito).

Acreditamos que os dizeres dos professores formadores sobre a concepção de língua que considera os alunos como indivíduos e não como sujeitos, assim como a ausência de problematização de temas sobre ética e política ligados à LI constituem uma via importante para encontrarmos as representações que fazem parte do imaginário desses sujeitos, que vêm a LI como a língua do sucesso, da globalização, a língua da Internet e até a “língua do planeta”, como explicitado nos dizeres do professor 3. É preciso levar em conta que esse imaginário incide em suas relações no processo de formação dos alunos.

No excerto 11, acima, percebemos que a questão da exclusão/inclusão social também aparece materializada na fala do professor 3. A representação desse professor 3 sobre a LI sugere que, sendo a LI “o veículo de informação” dominante e universal, quem não sabe esse idioma “...não participa do mundo...” e estará, conseqüentemente, desinformado. Novamente, a LI vem, no dizer desse professor, como idéia de exclusão do sujeito no cenário da globalização, de maneira que quem não se constituir nessa língua estará automaticamente

excluído, inclusive no que se refere às questões cívicas. Assim, o inglês é visto “...como instrumento que pode viabilizar a participação cívica dos indivíduos no planeta”.

Analisando os dizeres do Prof.4, excerto 12 (abaixo) podemos perceber que, diferentemente do Prof.3, o Prof.4 parece reconhecer o discurso sobre a LI e globalização como uma simples reprodução advindos de outros.

No que se refere à questão do papel da LI no mundo globalizado, o professor 4 demonstra ter uma postura diferente daquela mostrada pelo professor 3. Para o professor 4, a idéia de que todos devem saber inglês deve ser, no mínimo, modalizada e questionada. Nos dizeres desse professor, percebemos que ele questiona o que é tomado como pressuposto no imaginário social. O questionamento sobre a super valorização da LI no contexto atual pode ser percebido na fala do professor 4, quando, ao enunciar, ele usa o verbo “absorvendo”, referindo-se aos discursos de globalização, e o termo “modalizado”, que deixam flagrantemente sentidos que nos remetem a um posicionamento questionador. Isto o diferencia das posturas dos professores 1, 3 e 5 e o coloca próximo à postura do professor 2. Vejamos o excerto 12, que ilustra esse questionamento do professor 4:

Excerto 12:

- **Prof.4** - ... e a gente fica absorvendo esse discurso de que, no mundo globalizado, todo mundo tem que saber inglês. Eu acho que isso tem que ser, pelo menos, modalizado, não é?

- **Prof.4** - Há, de fato, uma necessidade, ou eu estou usando isso porque é um discurso que está circulando, entendeu?

De acordo com o excerto acima, o professor 4 mostra sua filiação a discursos que problematizam a concepção de hegemonia da LI no mundo globalizado e questiona a “necessidade” de se “saber inglês”, ou se não estamos todos apenas repetindo um discurso que é tomado como lugar-comum, que é apenas uma reprodução de um discurso que, como ele coloca, “está circulando”. Percebe-se aqui, uma visão mais crítica sobre o papel da língua

inglesa no mundo hoje, quando comparamos seus dizeres com aqueles dos professores 1, 3 e 5. É possível inferir, portanto, uma possível abertura para uma discussão, menos ingênua, dessas questões nas aulas desse professor, o que possibilitará um alcance de caráter mais político.

Ainda na visão do professor 4, os planos de curso necessitam de uma revisão, no sentido de garantir que os conteúdos das disciplinas (ligadas à formação dos futuros professores de línguas estrangeiras) não sejam repetidos. Assim, quando ele afirma (como mostrado no excerto 13, abaixo) “Se eu tiver certeza que um determinado assunto já foi falado numa disciplina, eu não me preocuparia com ele na outra.”, ele denota a idéia de que seria possível evitar que uma ênfase exacerbada fosse dada aos mesmos conteúdos e, ao mesmo tempo, isto poderia possibilitar que os temas ligados às questões políticas e éticas da língua fossem abordadas durante o curso. Vemos nesse posicionamento a preocupação que, a nosso ver, é muito importante, pois se os planos forem alterados, esses temas (de cunho ideológico, ético e político) poderão ser trabalhados de forma problematizadora, sem sobreposição de conteúdo. Mesmo assim isso não quer dizer que há uma garantia de que esses temas serão trabalhados, caso os professores das disciplinas de formação não se constituam numa determinada formação teórica (e discursiva) para a qual esses temas são fundamentais. Vejamos, no excerto 13, trechos de seus dizeres que nos remete ao que acabamos de dizer:

Excerto 13:

- **Prof.4** - O que eu posso dizer já de imediato, só de bater o olho, é que há necessidade de um ajuste dos programas, entendeu? Porque tem coisa que você lê na Lingüística Aplicada que eu tô lendo na Metodologia, né? Se eu tiver certeza que um determinado assunto já foi falado numa disciplina, eu não me preocuparia com ele na outra.

- **Prof.4** - Ideologia, metodologia e ensino de língua tem que discutir sim, não dá pra o sujeito ensinar, discutir essas questões ideológicas de idolatria à outra língua como tem, né, tem gente que idolatra, acha que é do mercado, é melhor...

Assim como o professor 2, o professor 4 reconhece que há, por parte de alguns professores de LI uma postura de idolatria dessa língua, e esta é uma forma de representação da LI que merece problematização, pois pode exercer impactos nos processos identitários que ocorrem no espaço de formação do professor de LI. Tavares, fazendo referência ao trabalho de Rajagopalan (2002), nos mostra que, para esse autor, a política de representação só é possível por meio do agenciamento de enunciações e das relações que são estabelecidas entre os agentes. A autora continua sua discussão afirmando que:

A globalização parece constituir um sistema de produção de subjetividades, um instrumento capitalista que interpela os sujeitos. Visto que o Outro se contrapõe ao Eu também como um artefato da política de representação para lhe conferir alteridade, cremos que o outro será passível de ser demonizado ou imitado. (TAVARES, 2002, p. 31).

Embora a ausência dos temas sobre ética e política ligados à LI seja reconhecida pelo professor 4 (“...então, essas questões, já vou falando de cara: então, essas questões políticas a gente não discute aqui.”), conforme mostra o excerto 14, abaixo, ela parece não ser suprida durante suas aulas, uma vez que ele opta por abordar e discutir “as questões metodológicas, pedagógicas, história de língua”, constatando, inclusive, que isto é feito de forma “laboratorial”. Assim, vemos que o professor 4 vive um impasse, quando afirma: “o que eu posso dizer já de imediato, só de bater o olho, é que há necessidade de um ajuste dos programas, entendeu?”, ao reconhecer a importância desses temas e ao perceber também que eles não têm sido trabalhados na formação dos alunos daquele curso de Letras, e, ao mesmo tempo, escolher temas que ele parece julgar prioritários na formação dos alunos.

Assim, esse professor, apesar das escolhas que faz, reconhece que essas ausências fazem falta e são negligenciadas na formação dos alunos, o que, mais uma vez, vem confirmar a hipótese que norteia este trabalho. O estatuto de que desfrutaram as questões sobre ética e

política no ensino de línguas e na formação do professor não é privilegiado neste espaço de formação. O excerto 14 reitera o que acabamos de discutir:

Excerto 14:

- **Prof.4** - ...então, essas questões, já vou falando de cara: então, essas questões políticas a gente não discute aqui. Eu, eu não percebo essa discussão acontecendo na formação do professor, né? A gente discute as questões metodológicas, pedagógicas, história de língua, mas é muito laboratorial, eu acho, entendeu?

- **Prof.4** - ...E a gente faz uma coisa quase que meio, meio que higiênica, assim: eu dô minha aula, pá, pá, pá, viro as costas, não me envolvo muito com o mundo dele lá, entendeu? E a gente acaba formando gente que não sabe falar língua nenhuma, e a gente diz assim: ‘não, mas ele vai dar aula na escola pública mesmo’. Então, eu acho que a gente tem muitas questões aí, políticas e outras pra discutir mesmo, né?

Quando o professor 4 reconhece essa negligência do curso, postura que, de uma maneira geral, é difícil de ser percebida entre os professores formadores, ele já está, a nosso ver, dando um passo importante em direção à mudança que ora se faz necessária. Logo após enunciar “E a gente acaba formando gente que não sabe falar língua nenhuma, e a gente diz assim: ‘não, mas ele vai dar aula na escola pública mesmo.’”, ele assume a necessidade de uma mudança que rompa com o conformismo que desemboca invariavelmente em práticas preconceituosas sobre o papel e a constituição do professor de inglês da escola pública: “Então, eu acho que a gente tem muitas questões aí, políticas e outras pra discutir mesmo, né?”.

Os dizeres desse professor, portanto, reforçam o fato de que o ensino e a aprendizagem da LI não estão, ou melhor, não dispensam o tratamento das questões sobre política e ética que, em última instância, exigem do professor que se posicione, fazendo escolhas possíveis a partir do imaginário que o constitui.

Em um outro excerto, o mesmo professor sugere que os professores das disciplinas de formação deveriam trabalhar conjuntamente, de forma dialogada, para que não houvesse sobreposição de conteúdos e para que determinados temas não ficassem esquecidos. Vejamos o excerto 15:

Excerto 15:

- O que eu tenho certeza é que não há essa articulação entre as disciplinas (...) os professores da Prática, da Linguística Aplicada e da Metodologia teriam que conversar e trabalhar harmonicamente.

No excerto acima, podemos perceber que esse professor ao enunciar: “O que eu tenho certeza é que não há essa articulação entre as disciplinas...”, ele deixa flagrar a representação de que haveria uma possibilidade de articulação “harmônica” entre os professores formadores, articulação esta que poderia solucionar o problema de sobreposição de conteúdo.

Acreditamos que propor aos professores formadores (de futuros professores de LI) mudanças tão complexas que sempre esbarram nas questões de subjetividade, torna-se um desafio, porque não há qualquer garantia de que os sujeitos envolvidos nos processos em questão irão se inscrever e se constituir naquilo que se encontra subjacente às mudanças propostas. Trata-se, a nosso ver, de um dos fatores que impedem o processo de problematização de ir adiante. Isto porque tratar das questões políticas e éticas no ensino e aprendizagem de LI não é uma questão de voluntarismo. Trata-se de um conteúdo específico ligado à formação do professor, e é de sua responsabilidade abordá-lo, uma vez que ele direciona e determina posições a serem assumidas pelos futuros professores.

Passaremos, agora, para a análise dos dizeres dos alunos.

3.2 Análise das Manifestações Discursivas dos Alunos

Para desenvolvermos a análise referente aos depoimentos dos alunos, partimos dos dados referentes às respostas dadas às perguntas do questionário (Anexo 3). Na tentativa de perceber quais representações sobre a língua inglesa que os alunos trazem consigo para seu espaço de formação, destacamos excertos extraídos das respostas dadas a essas perguntas.

Para darmos início a nossas análises, retomamos Fernandes (2005, p. 61), que afirma que “uma interdiscursividade é caracterizada pelo entrelaçamento de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais”. Portanto, a partir dos dizeres dos alunos, com suas representações sobre a língua inglesa, historicamente constituídas, foi-nos possível discernir as condições de produção dessas manifestações discursivas e compreender os entrecruzamentos de enunciados que se articulam numa rede discursiva sobre as questões por nós investigadas. O que nos permitem ver essas manifestações discursivas?

O objetivo maior do questionário era analisar o que os alunos, de uma maneira geral, esperam poder discutir durante seu percurso no curso de Letras e o que eles entendem por “aspectos políticos e éticos” ligados à língua inglesa.

Ao serem questionados sobre os temas que consideram importantes para sua formação (pergunta 1 do questionário) e que deveriam ser trabalhados, os alunos forneceram respostas que mostram uma valorização e predominância de aspectos técnicos e metodológicos. Expressões como “como trabalhar..., metodologia e técnicas” apontam para a representação do ser professor de língua inglesa como equivalente a saber inglês e técnicas de ensino e aprendizagem. Ao se inscrever no âmbito dessa representação, os alunos produzem uma concepção à problematização de questões de natureza ética e política ligadas à língua inglesa, uma vez que essas questões são aí concebidas como secundárias. Isto faz com que esses alunos em formação cobrem esses métodos a serem trabalhados no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Com relação aos alunos das disciplinas Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira 1 e Prática do Ensino de Língua Inglesa 1, os registros indicam que a grande maioria (26 entre 36) espera poder discutir temas como: metodologia, incluindo como trabalhar as quatro habilidades (falar, escrever, ouvir e ler) na língua alvo; dinâmica de sala de aula; abordagens de ensino, etc.; gramática; cultura e história da língua. Vejamos alguns excertos dos dizeres de alguns dos participantes (doravante, Partic.):

Excerto 16

-Partic. 1 - Abordagens comunicativas e interessantes de como trabalhar as quatro habilidades (**listening, reading, writing speaking**). **Cultura** da língua.

- Partic. 2 - Penso que deveria ser enfatizada a **questão cultural**; no estudo de outras línguas, por exemplo, a francesa, a questão cultural é mais trabalhada e na formação como professor de língua inglesa, não. Metodologia. **As quatro habilidades** e outros..

- Partic. 3 – Temas mais relacionados ao ensino-aprendizagem em LE, como **técnicas, métodos, abordagens**, etc.

Percebe-se, a partir dos dizeres dos alunos, uma certa ânsia por conteúdo instrucional, tanto com relação aos mecanismos metodológicos, relacionados a cada uma das habilidades, quanto ao tema “cultura”. Nos dizeres de quase todos os alunos, encontramos as palavras “listening”, “speaking”, “writing”, “reading” e “cultura”. Parece-nos clara, em seus depoimentos, a representação de que a formação do futuro professor de línguas deve se firmar em torno de discussões sobre métodos, técnicas, abordagens e instruções procedimentais sobre dinâmicas de sala de aula. Observamos também que a palavra “cultura” é usada por dois deles (Partics. 1 e 2) de forma bem abrangente; não sabemos, exatamente, o que eles entendem por ensino de cultura, apesar de sabermos que “cultura” faz parte daqueles conteúdos que, tradicionalmente, compõem o elenco de assuntos tratados no ensino e aprendizagem de LE com uma certa ênfase. As questões sobre ética e política, portanto, não aparecem discursivizadas nas enunciações dos participantes 1, 2 e 3 e da maioria dos alunos; a

ausência e o silêncio sobre essas questões podem sinalizar que: 1) elas não compõem o imaginário desses alunos; 2) não há identificação dos mesmos com essas dimensões, ou com assuntos dessa natureza; ao contrário, percebemos que eles privilegiam as questões de natureza procedimental e metodológica. Isso indica que os alunos são/estão constituídos pelos dizeres dos professores formadores que, no âmbito do Curso de Letras, mostram-se constituídos por esses dizeres que privilegiam as questões de natureza metodológica e procedimental.

Diferentemente dos participantes 1 e 3 (excertos mostrados acima), o dizer do participante 2 mostra certo deslizamento dos sentidos, que aponta para uma transposição de um ensino centrado em questões gramaticais para um ensino centrado nas questões culturais: “Penso que deveria ser enfatizada a **questão cultural**”. No entanto, a presença da expressão “pensar que”, relacionada ao uso do tempo verbal futuro do pretérito, produz uma atenuação da asserção, como podemos observar no excerto (dos dizeres do participante 2) mostrado acima. Essa atenuação parece apontar para a relação do sujeito com seu próprio dizer, produzindo um efeito de sentido que deixa flagrar uma representação, construída em seu imaginário, de que, nas disciplinas de língua francesa, as questões culturais são “mais trabalhadas” do que nas de língua inglesa, apesar de o tema cultura fazer parte do ideário de conteúdos previstos no ensino de LE e, portanto, também, da LI.

Vimos pelas manifestações discursivas, mostradas no excerto 1, que a relação mantida entre aprendizagem de língua inglesa e aspectos a serem trabalhados no espaço de sala de aula restringem-se às habilidades comunicativas da LE. Assim, ao assumirem a relevância de tais itens, esses alunos se mostram posicionados numa formação discursiva que sustenta uma concepção de aprendizagem conteudista, que não necessariamente relaciona língua/linguagem à prática social. É possível que essas sejam manifestações de uma interdiscursividade que faz

ressoar a presença de seus professores-formadores, com os quais eles já tiveram contato, constituindo-os.

Os termos “técnica, método e abordagem”, nesse recorte, estão ligados a aspectos de uma formação que visa trabalhar o aluno apenas no contexto de sala de aula, desconsiderando também os processos identitários ligados ao ensino da LI, bem como questões de cunho político e ético que, de alguma forma, afetarão a formação desses alunos. Trata-se de uma abordagem pragmática, no sentido de que o que ocupa lugar de destaque na fala dos alunos são os elementos ligados a procedimentos metodológicos.

Apenas quatro alunos (dentre os 36 participantes da pesquisa) parecem ter outra visão sobre o que sejam as dimensões ética e política atreladas às línguas. Mostraremos, no excerto 17 abaixo, trechos dos dizeres de dois desses quatro alunos:

Excerto 17

- Partic. 24 – Ética, política [sic] as questões sociais pertinentes ao idioma a ser ensinado, postura crítica do professor, em relação à língua ensinada.

- Partic. 25 – ...deveria haver discussões sobre a língua estrangeira como instrumento de defesa e luta contra da [sic] dominação na cultura estrangeira.

Os dizeres encontrados no excerto 17, filiam-se a FDs que entendem que língua e política estão, de alguma forma, relacionadas. O Partic. 25, por exemplo, faz referência à concepção de língua como instrumento de luta contra a dominação da cultura estrangeira. Vemos, também, um conflito constituindo o dizer do participante 25, que se mostra no efeito de ausência que o uso do verbo no condicional deixa flagrar, ao enunciar que “deveria haver discussões sobre a LE como instrumento de defesa e luta contra a dominação da cultura estrangeira”. Esse aluno tem outras concepções da LI que não fazem com que ele se constitua em discursos que tratam a LI como hegemônica, língua franca, língua global etc. É percebido nos dizeres desse aluno, conforme o excerto 17 que ressoam sentidos de falta e incompletude

sobre as questões de ética e política ligadas ao ensino da LI, pois as discussões não acontecem (“deveria haver discussões”).

Da mesma forma, vemos, nos dizeres enunciados pelo participante 24, um posicionamento mais questionador acerca da postura que ele espera que o professor formador tenha diante da língua estrangeira que ele ensina. Isto pode ser observado quando o Partic. 24 enuncia “postura crítica do professor...”. É preciso ressaltar, entretanto, que, dadas as condições de produção que propiciaram o enunciado do aluno 24, é possível inferir que sua resposta se inscreve numa FD que acredita na infalibilidade da tão propalada “postura crítica”. No imaginário daqueles que aí se inscrevem, é possível “passar” para o aluno em formação uma tal postura crítica, como se o aluno fosse constituído apenas por aquilo que se encontra no nível do seu consciente e como se isto não dependesse dos processos de identificação de que dependem as inscrições e as constituições subjetivas. Ignora-se aí todos os outros atravessamentos e deslocamentos que fazem parte de sua constituição, e aos quais o sujeito não tem acesso.

Respondendo à pergunta número 1 do questionário, na qual os alunos opinavam a respeito dos temas que eles acreditavam ser importantes a serem trabalhados no curso de Letras durante sua formação como professor de LI, os participantes 22 e 23 apontaram o seguinte:

Excerto 18

- Partic. 22 – As influências da língua estrangeira em nossa cultura (positivas ou negativas) conscientizando o futuro professor a discernir, filtrar a ideologia embutida (livros didáticos, estudo da cultura). A questão ética, política, cultural e econômica em uma nova perspectiva.

- Partic. 23 – Além dos temas habituais como as atividades que procuram trabalhar com gramática, por exemplo, poderiam também ser trabalhado questões sobre as atualidades, as condições políticas dos países da língua estrangeira estudada, questões sociais, éticas,...

Os dizeres dos participantes 22 e 23, ao mesmo tempo em que mencionam “...questão ética, política, cultural e econômica em uma nova perspectiva.”, (Partic. 22) e “...condições políticas dos países da língua estrangeira estudada, questões sociais, éticas,..” (Partic. 23), nos remetem também para questões metodológicas. Percebe-se aqui que há uma outra política de ensino de línguas e de aspectos éticos a ela ligados que é esperada pelos participantes 22 e 23. Quando o participante 23 menciona “além dos temas habituais...”, ele sinaliza que tratar desses temas (sobre ética e política) representa apenas um conteúdo a mais, como se fosse um bônus que pudesse ser acrescentado ao conteúdo de sempre, que ele chama de “temas habituais”. O participante 23 coloca em primeiro plano “...as atividades que procuram trabalhar com gramática”. Observamos também que, na pergunta 1 do questionário (Em sua opinião, quais são os temas que deveriam ser trabalhados no curso de Letras, durante sua formação como professor(a) de língua inglesa?), a pesquisadora vale-se do verbo modal “dever” (modalidade deontica), o que implica sentidos de impositividade e obrigatoriedade em relação aos temas a serem abordados no curso. No entanto, ao responder a questão, o sujeito-participante 23 vale-se da expressão “poderiam também”. A presença do verbo “poder” atenua o efeito impositivo do verbo “dever” da pergunta, fazendo jogar ali sentidos de possibilidade (poder, no sentido de ser possível e não obrigatório). A presença do advérbio “também” reforça essa atenuação, produzindo o efeito de que o participante 23 joga as questões de cunho ético e político da língua inglesa para o segundo plano. Na verdade, essa hierarquia não seria desejável.

Diferentemente do participante 23, o participante 22 parece fazer relações entre o ensino da LI e as questões éticas ao enunciar que: “ as influências da língua estrangeira em nossa cultura (positivas ou negativas) conscientizando o futuro professor a discernir, filtrar a ideologia embutida”, resumindo a questão ética e política, assim entendida, como uma “ nova perspectiva”.

A partir do excerto acima, é possível perceber também que, no imaginário do participante 22, a formação dos futuros professores deve passar pela “conscientização” e pelo “discernimento”, o que nos remete a uma perspectiva que sinaliza uma concepção de professor visto como um ser cognoscente, capaz de agir com base no que está à flor de seu consciente. Nessa perspectiva, não se leva em conta o fato de que um professor pode, em seu imaginário, aprovar determinadas concepções e abordagens teóricas e filosóficas, mas não se constituir, de fato, nelas. Em geral, a visão dos alunos é exatamente a de que ao professor formador cabe a tarefa de “conscientizar” os alunos em formação sobre as teorias e as bases filosóficas que as amparam, e cabe aos alunos em formação “conscientizarem-se” dessas noções, para, então, como também sugere o participante 22, “colocá-las em prática” (Partic. 22), o que demonstra sua constituição pelas teorias que circulam no Curso de Letras, sobretudo aqueles que abordam a formação do professor de LE.

Como já mostramos no capítulo teórico, de acordo com Bertoldo (2003), esse é um ponto que leva frequentemente à frustração, uma vez que os alunos esperam que o Curso de Letras os prepare, do ponto de vista teórico, para que possam “colocar em prática” essa teoria; percebem teoria e prática como duas instâncias distintas, estanques. Vejamos como o excerto 19, abaixo, ilustra bem o que acabamos de dizer:

Excerto 19:

- Partic. 31...deveriam ser desenvolvidos de forma mais detalhada os temas pertinentes à formação do professor, como agir, como desenvolver suas aulas de modo que o futuro professor saia da faculdade consciente de que é capaz de realizar seu trabalho com eficiência.

Mais uma vez, pudemos perceber nos dizeres do participante 31, assim como ocorreu com outros participantes, escolhas lingüísticas que nos levaram a inferir que, no imaginário dos alunos, formar um professor de línguas restringe-se a ensiná-lo como proceder em sala de

aula. Assim, para muitos deles (incluindo o Partic. 31), o curso de Letras deve propiciar-lhes instruções procedimentais, a partir de um discurso prescritivo: “...como agir, como desenvolver suas aulas...” (Partic. 31). A nosso ver, é compreensível e, diríamos mesmo legítimo, que os alunos esperem algum tipo de instrução sobre procedimentos de sala de aula; o que não se deve esperar é que um curso de formação de professores se limite a estabelecer e firmar “modelos” e a lidar com os alunos em formação como se os mesmos devessem ser “programados” como se fossem robôs. Essas questões procedimentais e metodológicas fazem eco aos dizeres dos professores formadores 1, 3 e 5, participantes da pesquisa.

As respostas dadas à pergunta 2 do questionário (“Quais desses temas são efetivamente trabalhados?”) mostram que, de uma forma geral, as expectativas dos alunos com relação aos temas esperados não são totalmente satisfeitas. De acordo com seus depoimentos os temas são apenas “parcialmente trabalhados”.

Notemos que os participantes 22, 23 e 31, que mencionaram as questões de cunho ético e político, acham que esses conteúdos não são trabalhados no Curso de Letras, ou são trabalhados apenas superficialmente. Um deles, Partic. 22, respondeu que, “efetivamente”, são trabalhadas “a questão cultural e econômica” (Partic. 22).

Vejamos, agora, o que alguns alunos mencionaram no excerto 20 que se segue:

Excerto 20:

- Partic. 20 – ...discutir temas como a política, questões geográficas como o Tsunami, guerras como no Oriente Médio.
- Partic. 21 – ...deveriam ser abordados numa aula de língua estrangeira alguns temas relacionados a questões sociais (violência, saúde, educação, desemprego), as questões políticas (corrupção), desde que antes de tudo os alunos tenham uma certa “familiarização” com o tema.
- Partic. 22 – ...efetivamente, são trabalhadas a questão cultural e econômica.

Com relação aos temas de preferência dos alunos, ou seja, aqueles que eles esperam que sejam trabalhados nas disciplinas de língua inglesa analisadas, o participante 20 chega a mencionar a palavra “política”, mas não define, exatamente, o que ele entende por isso. Logo após mencionar a palavra “política”, ele menciona também “questões geográficas” e “guerras”, o que nos permite inferir que, na verdade, esse sujeito-aluno não está se referindo à dimensão política das manifestações discursivas feitas a partir da constituição dos sujeitos nas línguas. Assim, para os participantes 20 e 21, discutir política significa discutir temas como “guerra”, “desastres ecológicos”, “corrupção”, etc.

O lexema “corrupção”, presente na resposta do participante 21, aponta para um dizer que percebe essas questões fora da constituição do sujeito, como se isso não fizesse parte de sua constituição. Outro ponto observado refere-se ao fato de que, para os alunos, vivendo o contexto político atual de nosso país, falar sobre política significa falar sobre “corrupção”. A idéia de língua como uma prática social e política, que envolve escolhas e, por isto mesmo, envolve a ética, parece não constituir os seus dizeres. Tampouco parecem, esses alunos, ter idéia sobre o papel da língua na constituição identitária dos sujeitos. Nesses dizeres dos participantes, vemos que, novamente, a recorrência de uma representação sobre o que seja ética e política no ensino de línguas que nos remete ao tratamento de temas ligados à vida social e, portanto, cotidiana dos alunos. Isto indica, também, a constituição identitária dos participantes que vivenciam um curso de Letras, sobretudo em disciplinas que visam praticar fluência oral na LE, por meio de discussão de temas que, a propósito, não costumam incluir tópicos ligados a questões de natureza política e ética atreladas à língua inglesa. Assim, essa perspectiva reduz a possibilidade de o professor trabalhar, também nesse espaço de formação, questões sobre ética e política no ensino de línguas, dado que, sob nossa ótica, isso exigiria pensar o estatuto da LI neste dito mundo globalizado, o que, por sua vez, levaria à problematização do papel do professor que ensina essa língua.

Em outras palavras, dada a sua constituição, esses dizeres, ao acontecerem na produção discursiva dos alunos, vêm sob a forma de fragmentos, ligados, via de regra, ao senso comum, desprovidos de aprofundamento, inclusive teórico, que é esperado do lugar institucional que esses alunos ocupam: a universidade.

Analisemos agora os dizeres do participante 19 no excerto 21, abaixo:

Excerto 21:

- Partic. 19 – Eu gostaria que o curso trabalhasse a gramática já que na minha opinião é o estudo que mais se aproxima da língua. As questões políticas, metodológicas como segundo plano uma vez que muitas vezes tratam de apenas “bom senso”. E bom senso nós aprendemos em casa.

No imaginário do Partic. 19, anunciado no excerto 21 acima, o curso de Letras (por meio das disciplinas ligadas à língua inglesa) deveria trabalhar a gramática, pois, para ele, isto representa “o que mais se aproxima do ensino da língua”. Vemos, nos dizeres desse aluno, mais uma vez, a representação de língua como um fenômeno exterior ao sujeito, que deve ser estudado como se fosse algo abstrato, completamente desvinculado dos sujeitos, que nela se constituem, e das questões de caráter social, ético e político. Essas questões, para ele, são questões de “bom senso”, que, segundo ele acredita, “nós aprendemos em casa”. Essa visão, ao que tudo indica, é compartilhada por muitos teóricos da linguagem que se inscrevem nessa mesma FD, e que percebem língua como um fenômeno natural. Rajagopalan (2003, p. 16) remetendo-se a uma entrevista dada por Noam Chomsky a Mitsou Ronat (publicada inicialmente em francês e depois em inglês, em 1999), problematiza essa questão e a visão sobre a qual repousa a afirmação de Chomsky de que o que ele faz enquanto lingüista não tem qualquer relação com questões de ordem política e ética. Nas palavras de Rajagopalan,

Não é difícil perceber, portanto, que enquanto estiver comprometido com a tese de que a língua é um fenômeno, um produto natural, fica difícil levar adiante qualquer discussão acerca das possíveis questões éticas dela decorrentes – o que, decerto, não acontece nas abordagens teóricas que preferem encarar a língua como um fato social, produto de ações de seres humanos organizados em comunidades etc. É por esse motivo que a corrente gerativista tem demonstrado uma certa ambigüidade em relação à possibilidade ética do teórico da linguagem. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 160)

Salientamos ainda que, com o reforço do verbo “gostaria” (“Eu gostaria que o curso trabalhasse a gramática já que na minha opinião é o estudo que mais se aproxima da língua”), no futuro do pretérito, o aluno explicita, em seu dizer, sua expectativa sobre o curso. Observemos, ainda, nesse recorte, que o depoimento do participante 19 deixa flagrar, no seu dizer, uma postura sobre o ensino da língua inglesa que se relaciona com outros dizeres, ou seja, outros dizeres advindos do discurso formador, ao enunciar que “..na minha opinião é o estudo que mais se aproxima da língua.” Analisando-se os dizeres do participante 19, é possível inferir que essas questões encontram-se no imaginário desse aluno de uma maneira que relaciona o ensino de língua inglesa ao ensino de gramática.

Essa representação nos permite afirmar que língua aqui é compreendida não como uma prática social, mas apenas como um sistema abstrato a ser “ensinado”, como se “saber regras lingüísticas” significasse “saber usar adequadamente” a língua, ou constituir-se nela, principalmente em se tratando de uma língua estrangeira. Outro ponto interessante observado é que, na opinião do Partic. 19, conforme mostra o excerto abaixo, as questões políticas dependem de bom senso e, para ele, “bom senso nós aprendemos em casa”. Esse clichê, “bom senso nós aprendemos em casa”, apresentado pelo aluno com o recurso das aspas, é um sinal da heterogeneidade mostrada no discurso, o qual nos remete a uma representação da cultura e educação brasileira garantindo assim, o sentido do seu dizer. Parece claro neste excerto a interdiscursividade fazendo eco com o enunciado popular de que “educação vem de berço” e

que produz o efeito de sentido de que todas essas coisas são secundárias; o que se deve priorizar mesmo é o ensino da gramática.

Outro ponto que não poderíamos deixar de mencionar sobre esse dizer refere-se à ocorrência de modalização autonímica³ (AUTHIER-REVUZ, 2004) que, em nosso entender, é materializada nos dizeres do participante 19, quando o mesmo justifica (por meio de uma segunda asserção, diferente da primeira) por que o ensino da gramática deveria, em sua opinião, ser priorizado. Ao dizer o que ele espera ser trabalhado no curso, o participante 19 mostra, em seu dizer, que em sua opinião, a gramática seria “o estudo que mais se aproxima da língua”. Entretanto, ao enunciar o aspecto gramatical como sendo o ponto mais relevante, o próprio aluno estranha seu dizer e retorna para ajustá-lo e para tentar dizer que as “questões políticas e metodológicas” ficam em “segundo plano”, na tentativa de garantir o efeito de sentido desejado.

Quando perguntados sobre o que seriam para eles “questões éticas e políticas” no ensino de língua inglesa, e como eles achavam que essas questões deveriam ser trabalhadas (questão 6 do questionário), os registros nos indicam que nenhum dos 25 alunos sabe, exatamente, quais seriam essas questões. Alguns chegaram apenas a sugerir como elas deveriam ser trabalhadas, mas seus dizeres mostram claramente que eles não têm noção sobre quais seriam essas questões. A ausência dessas (questões sobre ética e política) vem confirmar, mais uma vez, nossa hipótese de que elas não são trabalhadas e problematizadas ao longo do curso de formação desses alunos. Como pode ser percebido no excerto 22, abaixo, muitos deles chegaram mesmo a explicitar que não sabiam:

³ Segundo Authier-Revuz (2004), esse fenômeno de modalização autonímica constituído a partir de comentários do enunciador sobre sua própria enunciação, mantendo uma relação de cumplicidade com seu co-enunciador para ser bem entendido.

Excerto 22:

- Partic. 08 – Não saberia responder, pois estes temas raramente são abordados durante a formação do professor.
- Partic. 15 – Não sei.
- Partic. 11 – Seria interessante, apesar de não ter concepções concretas sobre.

A recorrência das negações observadas no excerto acima, enunciadas pelo participante 8 (“não saberia”), pelo participante 15 (“não sei”) e pelo participante 11 (“não ter concepções concretas sobre”) produzem o efeito de um não saber que denota a representação de que essas questões não afetam o cotidiano de suas vidas acadêmicas no curso de Letras. Assim, o uso efusivo desses advérbios de negação revela-nos um distanciamento ou apagamento das questões sobre ética e política ligadas ao processo de ensino-aprendizagem da LI. Portanto, no imaginário construído por esses alunos, sobre o ensino e aprendizagem de LI, essas questões parecem ser concebidas como algo à parte, como itens que não passam por suas vivências cotidianas.

Dentre os 25 alunos (da disciplina Metodologia de Língua Estrangeira 1), 09 demonstram em seus dizeres não ter uma idéia clara do que sejam “questões éticas e políticas” ligadas à língua inglesa. Muitas vezes essas questões são confundidas com o ensino de “cultura”, “costumes”, “racismo” e, até mesmo, sobre o “ecossistema”. Apesar de não saberem, exatamente, o que sejam essas questões, os alunos acreditam que elas deveriam ser levadas para a sala de aula em forma de palestras e debates. Vejamos no excerto 23 a resposta dada pelos participantes 1 e 2, quando responderam a seguinte pergunta: O que seria, para você, “questões éticas e políticas” atreladas à LI? Como você acha que elas deveriam ser abordadas nas disciplinas durante sua formação?

Excerto 23:

- Partic. 1 – Seria a forma que se utiliza/ensina essa língua, como língua estrangeira. Deve-se ter cuidado ao falar sobre uma língua estrangeira, pois é algo exterior a nós, que não nos pertence inativamente. Deve-se ter conhecimento da cultura.
- Partic. 2 – ...e esses usos e questões políticas deveriam ser abordados, discutido em sala de aula, através de debates, palestras, conferências, e até mesmo em forma de pesquisas sobre as questões éticas e políticas.

Não seria de se esperar que os alunos percebessem o expurgo desses temas, uma vez que eles são constituídos pelos discursos que circulam, no que se refere ao que deve ser esperado nos cursos de Letras em geral. Em outras palavras, o que os alunos esperam do curso de Letras investigado é que ele se firme em questões que circundam o imaginário social, tais como a idéia de que a LI é a língua da globalização e do sucesso e a de que os professores deverão tratar basicamente questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Ao enunciar “Deve-se ter cuidado ao falar sobre uma língua estrangeira, *pois é algo exterior a nós, que não nos pertence inativamente*”, o Partic. 1 revela em seu dizer que entende língua como algo exterior ao sujeito, produzindo um efeito de sentido com o deslize de sentido entre “língua estrangeira” e “algo exterior a nós” como “ algo que não nos pertence”, ou seja como algo estranho. Ao mesmo tempo em que ele parece rejeitar a concepção inatista de língua, parece ignorar o fato de que o sujeito se constitui na e pela linguagem, e que, portanto, a linguagem não é algo que se encontra “fora” do sujeito; é parte constitutiva dele. É via linguagem que esse sujeito vai se inscrever numa dada formação discursiva, marcando sua posição sócio-histórica e ideológica. O mesmo sujeito refere-se em seu dizer à língua estrangeira como algo que se deve ter “cuidado”, pois na sua concepção o estrangeiro é algo estranho, diferente e que por isso mesmo, segundo o mesmo, “deve-se ter conhecimento da cultura”.

A negação presente no enunciado “que não nos pertence inativamente” traz consigo, de forma implícita, a afirmação de que há algo que nos pertence inativamente, que seria a língua materna. Dado que a língua estrangeira não nos pertence inativamente, há subjacente a esse dizer a idéia de que se deve aprender a língua estrangeira com base nos parâmetros do outro, desse estrangeiro.

Já no depoimento do Partic.2, podemos perceber, diferentemente do Partic.1, a partir da análise de seus dizeres “...e esses usos e questões políticas deveriam ser abordados, discutido em sala de aula, através de debates, palestras, conferências, e até mesmo em forma de pesquisas sobre as questões éticas e políticas” que esse mesmo aluno reconhece a importância de se trabalhar tais questões em sala de aula. Notemos que ao enunciar a relevância de tais questões, o Partic. 2 chega a sugerir métodos, tais como “debates, palestras, conferências, e até mesmo em forma de pesquisas”, ao contrário do posicionamento do Partic.1 que revela um certo receio e distanciamento em discutir e lidar com essas questões dentro do processo de formação, justamente por não terem, essas questões, sido tratadas.

Notemos que para os participantes 4 e 5 os temas que deveriam ser trabalhados no curso de Letras, durante sua formação como professores de LI mostram a língua inglesa da seguinte maneira:

Excerto 24:

- Partic. 04 – Penso que ao se ensinar uma língua, principalmente a inglesa, deve-se deixar claro ao aluno que aquela língua não deve substituir a materna e não é superior a ela, portanto, as duas têm seus valores e devem ser consideradas importantes.

- Partic. 05 – ...eu vejo como uma forma de ensinar a língua, e políticas porque o inglês é uma uma [sic] de exclusão social.

A partir do enunciado “Penso que ao ensinar uma língua, principalmente a língua inglesa...”, podemos perceber, pelo uso do advérbio “principalmente”, que o Partic. 04,

possivelmente conhece as implicações de se estudar a LI ou mesmo o seu alcance nesse dito mundo globalizado. Esse aluno mostra indícios de que não se trata de uma língua qualquer. Ele sabe que é uma língua pela via da qual exerce-se poder político e econômico no mundo. Assim no fio do discurso desse aluno a imagem que ele faz da LI funciona argumentativamente como algo ameaçador a língua materna. Em seu dizer “... deve-se deixar claro ao aluno que aquela língua não deve substituir a materna e não é superior a ela, portanto, as duas têm valores e devem ser consideradas importantes.” Nota-se aqui que para o mesmo aluno a representação do inglês, sua valorização, é algo que circula e ao mesmo tempo ameaça sua língua materna.

Nesse excerto (24), temos o enunciado “... eu vejo como uma forma de ensinar a língua e políticas sobre o inglês é uma língua de exclusão social”, a partir do qual podemos perceber que o Partic.05, assim como o Partic.04, percebe a LI como uma língua ameaçadora e ainda percebe o risco da exclusão social. Acreditamos que as representações da LI para esses alunos é a da “língua do mundo globalizado”, discutidas anteriormente, assim como “a língua universal”, “a língua mais falada”. Ainda no mesmo recorte (excerto 24), o Partic.05 revela em seu dizer “eu vejo como uma forma de ensinar a língua”, a relação das questões éticas e políticas atreladas ao ensino da LI no imaginário que atribui a responsabilidade do ensino das mesmas ao professor formador.

Percebemos que o verbo “ensinar”, marcante nos dizeres desse sujeito, revela que essas questões (éticas e políticas) são constituintes de um imaginário de algo que deveria/poderia melhorar o processo de ensino aprendizagem da LI.

O excerto 25 traz dizeres dos participantes 14 e 15 sobre o que seriam para eles questões éticas e políticas atreladas ao ensino da LI, vejamos:

Excerto 25:

- Partic. 14. As questões éticas englobariam também os costumes, as diferenças que devem ser respeitadas.
- Partic. 24. O que se pode trabalhar neste âmbito são as questões sociais como por exemplo como [sic] como a questão do racismo é tratada no Brasil e nos Estados Unidos, o papel da mulher na sociedade, a exclusão social.

Um outro ponto que gostaríamos de discutir refere-se aos dizeres do participante 14, quando este define o que, para ele, seriam questões éticas e políticas ligadas ao ensino de uma língua estrangeira como: “as questões éticas englobariam também os costumes, as diferenças que devem ser respeitadas”. Esse Partic.14 relaciona a questão da ética com “costume” e “diferenças ” pessoais e que portanto devem ser “respeitadas”.

Nesse excerto, os dois alunos parecem compreender as questões éticas e políticas como questões sociais. Observamos que o Partic. 24 associa as questões éticas e políticas às questões sociais como: “a questão do racismo”, “o papel da mulher na sociedade” e “a exclusão social”. Ou seja, ao enunciar tais questões percebemos que as mesmas aparecem vinculadas à idéia de racismo e de questões sócio-culturais. Localizamos, ainda, nos dizeres do Partic.14, ao enunciar que “as questões éticas englobariam **também**” cria no fio do discurso desse sujeito a idéia de algo a mais que ele não menciona, relacionado ao ensino da LI.

No excerto abaixo, o Partic. 21 enuncia o que seria para ele as questões sobre ética e política atreladas ao ensino da LI. Vejamos a seguir:

Excerto 26:

- Partic. 21. Questões éticas e Políticas seriam associar o ensino ao contexto extra-classe, ou seja, trabalhar a gramática em cima de textos ou aulas em que se contextualizassem essas questões: ex. ensinar o verbo “To Be” com base, com enfoque na política – He’s a politic; He’s a stealer. Provocar uma reflexão.

Pela definição dada por esse aluno, percebemos que ele entende ensino de línguas como a explicitação da gramática e sua ligação com textos a serem trabalhados. Isto situa o aluno em Formações Discursivas em que circulam discursos que partem da idéia de que, se trouxermos as regras gramaticais (e outras explicações sobre a língua alvo) para o plano do consciente, ligando-as a textos, o aluno terá êxito na aprendizagem dessa língua alvo. A partir dessa posição, as questões sobre ética e política ficam restringidas ao ensino da gramática voltada para a leitura de textos; são compreendidas assim. Novamente percebemos a ausência das questões éticas e políticas relacionadas às questões subjetivas no ensino da LI que parecem ressoar sentidos que parecem advir de professores formadores inseridos numa FD, que percebem o ensino de uma língua estrangeira, a partir de uma concepção que enfatiza o processo por meio da conscientização e da reflexão crítica, como bem nos pontua Bertoldo e Tavares (2007, p.6, *draft version*):

Isso pode ser notado na ênfase dada à teoria e à metodologia como solucionadoras de problemas do fazer pedagógico, fazendo acirrar a dicotomia existente entre teoria e prática.

Na pergunta 3 (“Descreva sucintamente como foram abordados temas que você julga importantes para sua formação como professor nos cursos por você realizados?”), quase todos descrevem a abordagem desses temas como “massantes”, “exaustivas” e “redundantes”. Vejamos isso contemplado no excerto abaixo:

Excerto 27:

- Partic. 21. Foram abordados de maneira “massante” (sic) e com muito pouca criatividade. As questões sociais, políticas, etc são muito pouco trabalhadas. As aulas são voltadas “unicamente” ao ensino de gramática.
- Partic. 1. Em sua maioria, os cursos foram “massantes” e redundantes. O curso de inglês não se “encaixa” nem como aula de língua, propriamente dita, nem como curso de formação de professores.
- Partic.11. A gramática: é abordada de maneira exaustiva e descontextualizada.

Em quase todas as respostas, ou seja, dos Partics. 21, 1 e 11 podemos perceber o uso de lexemas, como os que acabamos de mencionar no excerto 27 acima, através de uma heterogeneidade mostrada e marcada, com o uso de aspas, para garantir e ajustar seus dizeres, fechando a possibilidade de uma outra interpretação. Este momento poderia ser considerado um ponto de deriva. Segundo Authier-Revuz (1990), a heterogeneidade mostrada por meio de termos aspeados, é um recurso por meio do qual o enunciador explicita a presença de outras vozes em seus dizeres. Como exemplo citamos alguns trechos mostrados no excerto 27, acima.

Podemos ainda inferir pelas marcas lingüísticas dos enunciados acima, relatos dos alunos, segundo os quais a concepção do professor regente sobre ensino de línguas leva-o a restringir as aulas de LI às questões gramaticais. Percebemos, pelo uso aspeado do advérbio “unicamente” (Partic. 21; excerto 27, acima), por exemplo, que as aulas restringem-se tão somente ao ensino da gramática.

De forma complementar, o participante 1 acredita que o curso de Letras em questão não se “encaixa” (Partic. 1; excerto 27, acima) nem como “aula de língua, nem como curso de formação de professores”. A análise do depoimento do participante 1 possibilitou-nos perceber um dizer constituído por constantes negativas no fio de seu discurso. Esses enunciados negativos, “não se encaixa” e “nem”, funcionam, automaticamente, como uma afirmação da existência de um certo curso construído a partir do imaginário do aluno. O uso repetitivo de advérbios de negação mostra um apagamento tanto do processo de ensino de língua inglesa quanto do de formação de professores. Assim, a dupla negação no enunciado do participante 1 silencia outra voz, que diz onde o referido curso se encaixa.

Os enunciados dos três participantes (21, 1 e 11) ecoam produzindo uma imagem negativa do curso de Letras analisado. Esta imagem negativa é marcada principalmente pelos itens lexicais “massante”, “exaustiva”, “redundantes” e “descontextualizada”.

Com relação às expectativas e as representações sobre a língua inglesa, quase todos os alunos explicitaram, em seus dizeres, uma valorização bastante acentuada dessa língua, ligando-a sempre à possibilidade de emprego ou de ascensão social. A língua inglesa é colocada, assim, como instrumento tanto de poder, porque “pode garantir sucesso, trabalho e ascensão social”, quanto de exclusão para aqueles que não a “dominam”. Essa idéia foi abordada pelos alunos de forma quase unânime. Quando perguntados sobre a importância do inglês no mundo globalizado de hoje, percebemos a fala do outro através deles, numa manifestação do interdiscurso que aparece como uma heterogeneidade marcada não mostrada presente em seus dizeres, como mostram os dizeres que analisaremos no excerto 28, abaixo:

Excerto 28:

- Partic.11. Porque cada vez mais pessoas falam a língua, o mercado de trabalho exige, etc.
- Partic.04. porque é uma demanda visível e notável... o inglês, como língua mundial, fica estabelecido como um código que deve ser conhecido por todos aqueles que querem se (sic) interagir com o mundo.
- Partic.14. É importante, principalmente, para nos inserir no mercado de trabalho.
- Partic.31. inglês é importante porque é uma forma de inserção no mercado que é tão competitivo.
- Partic.29. porque é considerada a língua ‘oficial’ do mundo, é a língua que domina o mercado e que vai garantir melhores oportunidades de trabalho.

Os itens lexicais “oficial”, “domina” e “garantir”, presentes nos dizeres do Partic.29, são itens que revelam uma atribuição de poder à língua inglesa e nos mostram como, no imaginário dos alunos, a representação de sucesso via língua inglesa os constitui. Vale ressaltar aqui os dados fornecidos em matéria recente veiculada no jornal Folha de S.Paulo, no caderno Classificados – EMPREGOS, de domingo, 04 de junho de 2006, pg 01 (anexo 1). Segundo a matéria, de acordo com os dados de pesquisa recente feita pelo Datafolha, dentre os 12 requisitos mais valorizados no recrutamento de jovens para o primeiro emprego, a habilidade de dominar idiomas ficou em último lugar.

Observamos, assim, a recorrência de estereótipos que circulam em nossa sociedade sobre o que seja a língua inglesa, quais sejam: a língua de sucesso; a língua do mercado etc. Isto mostra como esses estereótipos afetam os dizeres dos professores em formação e dos alunos aqui analisados.

Os dizeres desses participantes 11, 4, 14, 31 e 29 vêm confirmar o que já havíamos analisado anteriormente. Esses alunos percebem a língua inglesa como: a língua mais falada, a língua do mercado, língua como demanda, língua mundial, língua de poder, etc, o que indica sua constituição em dizeres advindos do Curso de letras que frequentam e das instituições sociais em que esses dizeres também circulam, constituídos que são por discursos que os sustentam.

3.3 Discussão dos dados de nossa pesquisa

A análise do *corpus* de estudo permitiu-nos constatar, tanto nos dizeres dos professores formadores quanto nos dos alunos, que as questões sobre ética e política atreladas ao ensino da LI não têm sido trabalhadas e que elas nem sempre são percebidas, pelos futuros professores, como importantes para sua formação.

Foi interessante observar que o mesmo participante (Partic. 21) que afirma, na pergunta 3, que os tópicos “foram abordados de maneira “massante” (sic) e com muito pouca criatividade”, que “as questões sociais, políticas, etc são muito pouco trabalhadas” e que “as aulas são voltadas unicamente ao ensino de gramática”, também afirma, na resposta à pergunta 1, que “Questões éticas e políticas seriam associar o ensino ao contexto extra-classe, ou seja, trabalhar a gramática em cima de textos ou aulas em que se contextualizassem essas questões: ex. ensinar o verbo ‘To Be’ com base, com enfoque na política – He’s a politic; He’s a stealer. Provocar uma reflexão”. O próprio exemplo dado pelo participante mostra a

que se restringe para ele a concepção de político, que, ligada ao ensino do verbo “to be”, resultaria na habilidade de uso de expressões como “He’s a politic” (sic).

É por razões como essas que acreditamos que as concepções de política e de ética precisam ser trabalhadas e problematizadas no contexto de formação de professores. A nosso ver, o aluno pode, por meio dessas reflexões, deslocar-se com certa criticidade diante de outras e diferentes concepções e diante das relações que podem ser estabelecidas entre essas concepções (incluindo aquelas sobre o papel da LI) e a constituição dos sujeitos falantes. Entretanto, no Curso de Letras sob análise, parece, como mostramos, que nem todos os professores encontram-se engajados nessa perspectiva problematizadora e crítica de que nos fala Pennycook (2006). Muitos ainda se comprometem apenas a ensinar a língua “per si”, não tocando nas questões como aquelas de cunho ético e político. Assim, considerar tais questões sobre a língua inglesa no mundo de hoje é, como já mencionamos anteriormente, um desafio para o professor formador, uma vez que, para a maioria (tanto de professores quanto de alunos), o “saber” a língua parece ser mais importante.

Considerando, portanto, os elementos de materialidade lingüística de alguns dos excertos examinados (excertos 17-28, mostrados acima), podemos chegar a algumas constatações para tentar responder nossas indagações. A partir da análise das representações observadas, podemos inferir que os alunos do curso de Letras investigado recebem uma formação que os leva a se constituírem numa base teórica que privilegia questões de ordem metodológica, com instruções procedimentais, além do ensino de descrição de língua (gramática contextualizada). Subjacente a essas representações está a noção de professor modelo; aqui o modelo seria o professor formador, aquele que vai ditar as normas de conduta e as formas “modelo” de se proceder no contexto da sala de aula. Isto advém do tipo de formação dos professores formadores que, em última análise, são aqueles que ditam o tom do curso, exercendo aí o seu poder.

Podemos perceber pelos dizeres dos alunos a presença de outros discursos (interdiscurso) que certamente fazem parte de sua formação. Pode-se perceber o eco das vozes de professores formadores nos dizeres dos futuros professores em formação. Isto pode ser explicado por aquilo que Pêcheux (1997) chamou de “discurso transversal”, que são os vários discursos que atravessam o discurso em si. É a partir dessa complexa rede discursiva, e também na relação com o outro que, segundo Pêcheux, os sujeitos constroem suas subjetividades (e, conseqüentemente, suas identidades). Dentro da perspectiva da psicanálise, o sujeito depende, para constituir sua subjetividade, de sua relação com o significante ou com a cadeia de significantes que estão sempre ligadas ao Outro. Nas palavras de Lacan, "o Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer" (LACAN, 1988, p.194).

Com relação às expectativas e às representações sobre a língua inglesa, quase todos os alunos explicitaram, em seus dizeres, uma valorização bastante acentuada dessa língua, ligando-a sempre à possibilidade de emprego ou de ascensão social. A língua inglesa é colocada, assim, como instrumento tanto de poder, porque “pode garantir sucesso, trabalho e ascensão social”, quanto de exclusão para aqueles que não a “dominam”. Essa idéia foi abordada pelos alunos de forma quase unânime. Quando perguntados sobre a importância do inglês no mundo globalizado de hoje, percebemos a fala do outro através deles, numa manifestação do interdiscurso que aparece como uma heterogeneidade marcada não mostrada presente em seus dizeres, como mostraram os excertos discutidos neste capítulo.

ANEXO C - dissertação do mestrando 2
ANÁLISES DO *CORPUS*
O SILÊNCIO EM VIDAS SECAS



Cena do filme *Vidas Secas*, (1963) do diretor Nelson Pereira dos Santos.

Às vezes dizia uma coisa sem intenção de ofender, entendiam outra, e lá vinham questões. Perigoso entrar na bodega. O único vivente que o compreendia era a mulher. Nem precisava falar: bastavam os gestos.

(RAMOS 1977, p.97).

A obra em estudo aborda a importância da linguagem no interior das formações discursivas por meio dos sujeitos personagens analisados. Há a presença de diversas manifestações da linguagem pela constituição das interações interdiscursivas, sobretudo a linguagem que se manifesta por meio do silêncio como revelação do discurso. A noção de silêncio aqui discutida é representável, pois o silêncio como discurso possui um horizonte de significações.

No fragmento abaixo, além da vertente explícita de animalização de Fabiano, decorrente do fato de empregar apenas exclamações e onomatopéias em suas enunciações nas relações discursivas, observamos uma ocorrência da singularidade do

silêncio permeada pelas constituições interlocutórias no texto. O silêncio em Fabiano generaliza sua condição humana em utilizar-se das manifestações discursivas de maneira velada como recorrência eloquente de um silêncio fundador, pois ele não é vazio ou sem sentido, mas dotado de instâncias significativas capazes de enunciar informações relevantes que se mostram sob a forma do implícito.

Vivia longe dos homens, **só se dava bem com animais**. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. **E falava uma linguagem cantada, monossilábica, gutural, que o companheiro entendia**. A pé, não se aguentava bem. Pendia para um lado, para o outro, cambaio, torto e feio. Às vezes, utilizava nas relações com as pessoas a mesma língua com que se dirigia aos brutos – exclamações, onomatopéias. Na verdade falava pouco. (RAMOS 1977, p. 21). (Grifo nosso).

Na obra em estudo, espaço e sujeitos estão tão imbricados um nos outros, de maneira que não podem ser vistos nem entendidos separadamente. Nesse caso, as dificuldades de interlocução do personagem Fabiano, bem como o silêncio que lhe é peculiar, estão relacionados à própria *secura* do espaço. Os sujeitos são agrestes, secos como o espaço. E, mais uma vez, percebemos o processo de zoomorfização que acontece com a personagem Fabiano. Tal associação o aproxima ainda mais de uma linguagem animal, distinta da comunicação humana. Muitas vezes, os gestos substituíam as falas: “Tocou o braço da mulher, apontou o céu” (RAMOS, 1977, p.13). Nas horas de alegria, esfrega as mãos, satisfeito. (p.65). Nas horas de aperto, dava para gaguejar, embaraçava-se como um menino, coçava os cotovelos arrepiados. (p.97). Embora haja o uso da linguagem gestual, o silêncio também se faz eloquente, pois transmite contextualmente as emoções, sentimentos, um discurso coerente com as condições de produção existentes em um dado momento.

Vidas Secas traz em sua conjuntura discursiva as mais diversas possibilidades de comunicação sem palavras, pois o silêncio que aqui aparece é sempre contínuo e evidencia outros sentidos a se dizer. O fato de Fabiano se familiarizar com a comunicação gestual remete a um dado saber de que embora a linguagem verbal faça falta, ele consegue interagir com interlocutores inseridos no mesmo espaço social. No entanto, quando se tratava de se comunicar com estranhos possuía insegurança ao fazer uso de palavras.

Enfim, contanto... Seu Tomás daria informações. Fossem perguntar a ele. Homem bom, Seu Tomás da bolandeira, homem aprendido. Cada qual como Deus o fez. Ele, Fabiano, era aquilo mesmo, um bruto. An! Esquecia-se. Agora se recordava da viagem que tinha feito pelo sertão, a cair de fome. As pernas dos meninos eram finas como bilros, Sinhá Vitória tropicava debaixo do baú de trens. **Na beira do rio haviam comido o papagaio, que não sabia falar. Necessidade.**

Fabiano também não sabia falar. Às vezes largava nomes arrevedados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior.

(RAMOS 1977, p. 38-39) (Grifo nosso).

No fragmento acima, fica evidente que, embora Fabiano não tivesse um vocabulário rebuscado, utilizava improvisos linguísticos para externar seu discurso. De certo modo, se conformava por ter essa sina e não via possibilidade de modificar aquela situação. Ele acreditava que não poderia mudar o que já existia em si como configuração de verdade, que nesse caso se referia a uma das muitas manifestações do silêncio como instância discursiva, mas, ao seu modo, ele fazia algumas tentativas. Nesse fragmento, o zoomorfismo possibilita interpretarmos que ele se compara ao papagaio e que teme ter um fim parecido por, justamente, não saber organizar o seu dizer e transmitir um determinado discurso.

É possível observar também que a falta de falas na totalidade narrativa assemelha a condição dos sertanejos em análise como reduzidos à condição de animais. Outro exemplo que comprova o pouco uso das palavras pela família de Fabiano é o fato de o papagaio, nas páginas iniciais da obra, imitar os latidos da cachorra Baleia. Cientificamente, os papagaios têm a capacidade de repetir os sons e palavras que são emitidos frequentemente, no entanto, os latidos da cachorra Baleia eram os sons mais significativos ouvidos pela ave. “Gaguejava: - “Meu louro”, Era o que sabia dizer. Fora isso, aboiava arremedando Fabiano e latia como Baleia”. Ramos (1977, p. 45)

Para corroborar com essa ideia acerca dos atos interpretativos e do silêncio, observaremos o seguinte fragmento:

O ser humano é incapaz de não exercer atos interpretativos, mesmo em relação ao vazio. Considerando que a produção de sentidos é um movimento (e daí, também, o sentido do silêncio vazio), não se admite que tal sentido esteja na coisa-em-si, mas no intervalo dinâmico entre os elementos que

participam da interação. Assim, o vazio significa não porque exista necessariamente algo dentro dele, mas porque fundamentalmente na relação entre, o sujeito e o outro, é-lhe inevitavelmente atribuído um sentido, mesmo que negativo. (VILLARTA-NEDER, 2002, p.14)

Ainda que Fabiano ou algumas das demais personagens tenham dificuldade de utilizar a comunicação oral, mesmo que usassem apenas gestos, olhares ou expressões faciais instauraria, imediatamente, um acordo de comunicação entre os interlocutores que fizessem parte daquela situação, no sentido de estabelecer um possível entendimento. O homem sempre proporcionará enunciados com sentidos concebíveis pela sua relação com o simbólico e pelas manifestações discursivas por meio do silêncio.

No texto *Vidas Secas*, Fabiano é preso por desacato. No cárcere, mostra-se indignado por tudo aquilo ter acontecido pelo fato de não conseguir expressar-se adequadamente. Revela-se, além da questão da opressão, a idéia de que o domínio da linguagem é sinônimo de poder, no mínimo de liberdade ou de não exploração. Nesse caso, há um exemplo de assujeitamento, pois Fabiano não é senhor de sua própria verdade e é levado a ocupar um lugar ideologicamente marcado por grupos sociais ou classes que interferem diretamente na sua formação discursiva, delimitando “o que pode e deve ser dito” a partir de um lugar historicamente determinado.



Cena do filme *Vidas Secas*, (1963) do diretor Nelson Pereira dos Santos.

Fabiano é silenciado pelo Soldado Amarelo, representante legal da instituição: Governo, que, pela visão de Fabiano, era o supremo mandatário da sociedade e que nunca deveria ser questionado. Essa interpretação de Fabiano acontece por meio das condições sociais, ideológicas, econômicas, históricas e culturais próprias à sua constituição como sujeito. Silenciar é dizer por outra via, já que o silêncio potencia o que, na argumentação apresentável da obra, é representado pelo fulgor da ausência.

Fabiano pregou nele os olhos ensanguentados, meteu o facão na bainha. Podia matá-lo com as unhas. Lembrou-se da surra que levava e da noite passada na cadeia. [...] **Enfim apanhar do governo não é desfeita**, e Fabiano até sentiria orgulho ao recordar-se da aventura... Soltou uns grunhidos. Por que motivo o governo aproveitava gente assim?

(RAMOS, 1977, p. 108-110)

Embora Fabiano tenha tido coragem em outro momento para sacrificar a cachorra Baleia, por outro lado, em questão de respeito ou pena, desiste de se vingar do Soldado Amarelo que tanto o fez sofrer na prisão. A propositada economia descritiva, enquanto expõe o silêncio, determina aquele que o sofre. Figura emblemática, metafórica. Há uma disparidade social que aqui a escritura acusa.

De acordo com CASTRO (2006), em *Vidas Secas* a linguagem tem um papel fundamental: seja o discurso em 3ª pessoa, os sons guturais ou o silêncio como manifestação de uma linguagem discursiva não-verbal. Nessa obra, os camponeses são pobres, rudes e ignorantes, mal conseguem falar ou articular seus pensamentos. Ao não dominar a palavra, é como se estivessem fora do alcance da lei, longe da esfera de influência do governo, excluídos da proteção do Estado, sozinhos, animalizados, aculturados, silenciados.

No quinto capítulo da obra, intitulado “O Menino Mais Novo”, encontra-se a criança admirando o pai, que acabara de domar um cavalo bravo. Ela almeja, quando crescer, ser também um vaqueiro.

Sentou-se indeciso. O bode ia saltar e derrubá-lo. [...] Retirou-se. A humilhação atenuou-se pouco a pouco e morreu. Precisava entrar em casa, jantar, dormir. E precisava crescer, ficar tão grande como Fabiano, matar cabras a mão de pilão, trazer uma faca de ponta à cintura. Ia crescer, espichar-se numa cama de varas, fumar cigarros de palha, calçar sapatos de couro cru.

(RAMOS, 1977, p. 53-56)

Vemos, nesse excerto, um exemplo claro da forma-sujeito, constituído pela ideologia própria às condições que o cercam. Para Pêcheux, a forma-sujeito é uma denominação para indicar o sujeito “afetado”, marcado, ou constituído pela ideologia. O Menino Mais Novo tinha como completude o desejo de ser como o pai. Para chegar a sua casa entortando as pernas, caminhar pesado, cambaio, saltar no lombo de um cavalo bravo e despertar admiração em Baleia e no Menino Mais Velho.

No texto, O Menino Mais Novo resolve domar um bode, numa imitação, engraçada por sua ingenuidade, do pai. No entanto (mais uma manifestação da opressão), o animal não se deixa dominar e derruba humilhantemente o garoto. É o castigo por ter desejado desobedecer à lei de não ousar a querer alcançar aquilo que se mostra como inalcançável. Isso denota a permanência *do status quo*, se você nasce vaqueiro, vai morrer vaqueiro, sem possibilidade de ascensão. É a caracterização de que as condições de produção inerentes aos sujeitos discursivos em análise são caracterizadoras de influências recíprocas.

Há aqui uma manifestação de assujeitamento, pois o garoto é interpelado ideologicamente pela influência do pai. Querer ser igual ao pai constitui o garoto como um sujeito que se inscreve na possibilidade de vir a ser como outro, nesse caso, seu próprio pai. Isso, porque o conceito de assujeitamento se refere à possibilidade de tornar-se.

Nesse raciocínio, retomamos o conceito de devir sob a ótica do devir criança. No entrecruzar de vozes entre as crianças da narrativa em análise, percebemos que ambas ocupam um lugar social determinado pelo espaço. O ser criança é totalmente silenciado pela família de retirantes e pelas condições de produção nas quais estão inseridas, sendo que elas aceitam a subjetividade do grupo sem questionar a realidade. A fuga para tantos lugares realizada pela família, faz transparecer o caráter de desejo das crianças como necessidade de vir a ser. Mesmo que viessem a ser como os pais, assim observamos o devir como capacidade de as crianças possuírem capacidade de “outrar-se”.

A infância não se constrói num sentido de verticalidade, ou seja, fixa em um local de onde se elabora o sentido de ser criança à medida que se torna adulto, mas num sentido de horizontalidade, perpassada por vários pontos em seu trajeto. Essa organização espacial aproxima-se da fala de Deleuze e Guattari, citado em Marques et

all, (1999) quando afirma que o “espaço nomádico é preenchido de pontos não fixos e de objetivos parciais. A viagem do nômade deixa assim de ser trajetória para devir trajeto”.

Restaurar a “infância do mundo” é, para Deleuze, a grande tarefa da literatura. Não se busca uma infância determinada, com faixa etária ou idade pré-fixada, mas um devir-criança, um entre-lugar que não aponta para o adulto, nem para a criança em particular. O devir está sempre “entre” ou “no meio” (Deleuze, 1997a). Escrever, na concepção desse filósofo, é um caso de devir, sempre da ordem do inacabado, pois não basta somente impor uma forma de expressão à matéria vivida. A noção de devir não se liga à forma homem, não há o devir-homem, porque esta categoria é tida como “forma de expressão dominante” que busca se impor às demais e não apresenta componentes de fuga.

(FERNANDES JÚNIOR, 2007, p.21)

Um devir é uma manifestação de heterogeneidade e pode ser uma comparação entre o homem, a criança e o animal em exemplo de degradação, conforme acompanhamos em *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Quando a personagem Fabiano diz de si mesmo: “Fabiano, você é um bicho”, tal enunciação se dá porque os meninos estavam por perto quando antes dissera: “Fabiano, você é um homem” (1977, p. 19), exclamando em voz alta. Há nesse excerto um exemplo claro do devir animal. Ainda assim, as crianças desejavam ser como ele. E orgulhavam-se disso porque o tinham como referência. Diante disso, o devir-criança e o devir-animal estão interligados na obra em caráter cíclico, tal como o nomadismo da família tem sua constituição.

O sexto capítulo, “O Menino Mais Velho”, mostra o garoto preocupado em descobrir o significado da palavra “inferno”, que havia ouvido em uma reza que uma mulher havia feito para curar a dor de coluna de Fabiano. Não consegue do pai a eliminação de sua dúvida. O homem repele o menino, sob a alegação de que estaria irritando-o, mas, por meio do narrador, sabemos que tal silêncio caracteriza-se por não querer demonstrar fraqueza por sua ignorância.

Mais uma vez, a importância da linguagem, independente do seu significante/significado, de aparecer sobre aspectos das palavras ditas ou não ditas se faz presente como um falta na constituição dos sujeitos. O silêncio aqui evidente se configura pela falta, visto que a não explicação da terminologia inferno não fora explorada em nenhum sentido, seja religioso ou pagão.

O pequeno sentou-se, acomodou nas pernas a cabeça da cachorra, pôs-se a contar-lhe baixinho uma história. Tinha o vocabulário quase tão minguado como o do papagaio, que morrera no tempo da seca. Valia-se, pois, de exclamações e de gestos, e Baleia respondia com o rabo, com a língua, com movimentos fáceis de entender. Todos o abandonavam, a cadelinha era o único vivente que lhe mostrava simpatia. Afagou-a com os dedos magros e sujos, e o animal encolheu-se para sentir bem o contato agradável, experimentou uma sensação como a que lhe dava a cinza do borralho. (RAMOS, 1977, p. 59).

Pelo fragmento acima evidenciamos a semelhança existente entre os membros da família que se confundem em um entrecruzar de subjetividade. Há comparação do Menino Mais Velho com o papagaio, por não saber falar, bem como da relação de cumplicidade entre ele e a cachorra Baleia como um novo exemplo da fusão do devir-criança ao devir-animal, pois Baleia compara o calor dos braços do menino ao calor das cinzas do borralho a qual está acostumada a ficar quando decide ter tal sensação agradável. Pelo fragmento acima, também podemos inferir que Baleia possui mais possibilidades de comunicação, pois utiliza-se do rabo, da língua e dos movimentos do corpo, ao passo que o Menino Mais Velho é comparado ao papagaio, que quase não se comunicava e também se configurava como exemplo de silêncio pela falta.

Além disso, a falta de nome para os garotos se constitui como uma manifestação de silenciamento. A política de silêncio aqui representada é um sentido construído a partir do pressuposto de que, naquela conjunção histórico-social, houve um apagamento da identidade do sujeito discursivo para configurar a sua insignificância diante das suas condições de produção. O papel da criança na obra não é representado pelo desejo de perseverança ou de caracterizar o futuro brilhante que os pais não tiveram. Elas são deixadas em segundo plano, tais como animais sem utilidades.

Observe-se na narrativa em análise o fato de os filhos de Fabiano e Sinhá Vitória não possuírem nomes (o menino mais velho e o menino mais novo). Nesse caso, há uma política de silêncio, constitutiva de um sentido que nos indica que para dizer é preciso o não-dizer. É uma maneira de significar, uma vez que a cachorra da família é nomeada e os filhos não. Todas essas reflexões sobre o silêncio indicam a complexidade da análise do discurso, pelos efeitos contraditórios da produção dos sentidos, sobretudo a partir das observações entre silêncio e silenciamento na contraposição do dito ou da

linguagem verbal. Por mais que as palavras simbolizem muito para a comunicação, o silêncio também tem a sua representação significativa e corrobora a produção de sentidos.

Uma das razões pela qual a cachorra possui nome e os meninos não decorre do fato de o conto “Baleia” ter sido o primeiro a ser escrito. Essa acepção justifica, implicitamente, que Baleia é a protagonista da obra e que a família de retirantes é reduzida ao plano coadjuvante. Por isso, nos contos posteriores, as crianças continuaram sem nome, para dar sequência ao conto inicial, além de perpetuar durante a obra na íntegra o processo de Zoomorfização/Antropomorfização das personagens. Outra justificativa se baseia na incerteza de um futuro melhor por intermédio da seca. Diante disso, atrofiam-se as relações entre os membros da família, evidenciando a inutilidade de comunicação entre eles: se não há comunicação, não há motivos para referência de nomes às crianças, principalmente pela configuração de um futuro incerto.

Por outro lado, o fato de Baleia ter nome e os meninos não possuírem identifica-se pelo motivo de ela ser responsável, em diversos momentos da obra, pelo provimento dos recursos de subsistência para a família de retirantes. Em muitas ocasiões, a família de retirantes só se alimentava porque a cachorra Baleia trazia para o grupo os preás que conseguia pegar entre as macambiras. Por essa razão, a família antropomorfizava a relação com animal, dando carinho e atenção de maneira mais significativa que a afeição demonstrada às crianças.

O fragmento a seguir ilustra tal afirmação.

Nesse ponto Baleia arrebitou as orelhas, arregaçou as ventas, sentiu cheiro de preás, farejou um minuto, localizou-os no morro próximo e saiu correndo [...] Iam se amodorrando e foram despertados por Baleia, que trazia nos dentes um preá. Levantaram-se todos gritando. O menino mais velho esfregou as pálpebras, afastando pedaços de sonho. Sinhá Vitória beijava o focinho de Baleia, e como o focinho estava ensanguentado, lambia o sangue e tirava proveito do beijo.

(RAMOS, 1977, p. 13-14).

Além disso, o processo de zoomorfização das crianças, bem como da família inteira, maximiza o processo de antropomorfismo da cachorra Baleia, pois ela é também um sujeito discursivo. As possibilidades de comunicação realizadas por ela são maiores do que os sons guturais enunciados pela família. A ela é dado um dom de refletir,

imaginar, supor mentalmente, como se os integrantes da família não fossem tão capazes de organizar as ideias daquela maneira. A verossimilhança homem/animal pode ser comprovada na obra pelo uso de verbos, adjetivos, ações, pensamentos e características do homem ao animal e vice-versa. Há na obra uma clara evidência da relação homem/animal. O Menino Mais Novo, por exemplo, vivia brincando com Baleia, com as cabras, com o bode velho e os periquitos; já o Menino Mais Velho sempre reproduzia animais em forma de barro, configurando o único universo que conhecia. O zoomorfismo e antropomorfismo acontecem em todos os capítulos da obra.

Decaindo do ponto mais elevado da escala, passando a indivíduo apenas esperto e depois a um semelhante do animal, Fabiano termina por se aproximar de Baleia, a quem, em contraposição, em seu diálogo-a-um ele considera: “- Você é um bicho, Baleia”. Nesta frase estaria integrado o sentido duplo do termo “bicho”, aplicado a Baleia: animal/esperteza, positivo/negativo. (...) Integra-se, enfim, o discurso superficial e o discurso profundo da obra. O plano formal desenvolvido através dos eixos metafórico e metonímico explica e sustenta o plano conteudístico. A fusão do Homem e do Animal no nível metafórico, e a permutação de um figurante por outro metonimicamente só se possibilita totalmente numa estória onde o sujeito acha-se o mais próximo possível de zero na escala de valores que tomamos. (SANT’ANNA, 1973, p,156-178)

Para compreender as diversas manifestações do silêncio como discurso, é preciso entender a materialidade simbólica específica do silêncio. Para isso, não se pode classificá-lo, simplesmente, como o não dito ou o implícito, pois, muitas vezes, ele se manifesta atravessando palavras, dentro das palavras, indicando que o sentido pode sempre ser outro, ou ainda que o que é mais importante nunca se diz. Por essa perspectiva, considera-se que o silêncio é fundante, e é justamente o silêncio como fundador que aparece na obra *Vidas Secas*, sobretudo nas personagens primárias. O silêncio assinala uma singularidade e por mais que as palavras enunciem, o desejo que as move constitui uma significação dada em acréscimo. Diante disso, Fabiano está inscrito no espaço de uma denegação silenciosa e singular.

O décimo capítulo, intitulado “Contas”, relata Fabiano fazendo acerto com o dono da fazenda em que trabalha. Já tinha recebido um cálculo feito por Sinhá Vitória sobre quanto iria receber. Mas o proprietário comenta sobre juros, o que diminui o valor a ser recebido. Fabiano exaspera-se com aquilo que considera injustiça, mas, quando o

fazendeiro usa o velho argumento de que “se o cabra não estivesse satisfeito, que procurasse outro lugar”, torna-se novamente submisso, mesmo contra a vontade. Mais uma vez, a temática do capítulo terceiro se faz presente na obra: se tivesse capacidade para a articulação de um discurso de defesa, não seria enganado. Há, nessa análise, claramente a possibilidade de recorrer, também, às reflexões foucaultianas sobre sujeito e poder.

O tratamento que Foucault deu à temática do sujeito mantém um vínculo estreito com a temática do poder. Este é tomado como análise das formas de *governamentalidade*, a partir da qual seus estudos permitiram questionar o poder como uma noção centralizadora, como um lugar específico, como se fosse uma essência. Foucault (1997, p. 110) propõe:

analisá-lo, ao contrário, como um domínio de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos – relações que têm como questão central a conduta do outro ou dos outros, e que podem recorrer a técnicas e procedimentos diversos, dependendo dos casos, dos quadros institucionais em que ela se desenvolve, dos grupos sociais ou das épocas.

Podemos visualizar aí uma crítica ao aparelho de Estado como soberania, pura jurisdição, força centralizadora do poder, preconizado, entre outros, pelo filósofo político Thomas Hobbes. Essa noção não é prioritária para a analítica de poder foucaultiana; o seu interesse está nos micro-poderes, pois “ mais do que conceder um privilégio à lei como manifestação de poder, é melhor tentar determinar as diferentes técnicas de coerção que opera”. (FOUCAULT, 1997, p. 71).

Embora Fabiano detenha o poder de ser líder familiar, ao mesmo tempo se inscreve em outro papel como sujeito. As condições de produção permeadas nessa conjuntura instituem que o vaqueiro aceite as imposições dadas pelo patrão. Mas isso não impede que o patrão também esteja inscrito em um lugar de contextualização inversa, pois um sujeito que se constitui como patrão, pode se inscrever em situações opostas. Isso se dá pela contínua alteridade do sujeito e podemos inferir que os sujeitos analisados nessa pesquisa estão também submetidos a essa interpelação ideológica pela qual estão inscritos.

Uma das questões mais relevantes na narrativa para esta análise se configura na representação do poder. Nos capítulos *Contas* e *Cadeia* observamos o papel de Fabiano frente ao abuso de poder por meio do discurso daqueles que representam ou exercem algum cargo que lhes atribui poder, como o patrão, o dono da venda, o fiscal da prefeitura e o Soldado amarelo. São representações entre sujeito e poder na baliza da alteridade constitutiva dos sujeitos envolvidos, de acordo com a classe social a que pertencem.

Com certeza havia erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no toco, entregando que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria! O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço noutra fazenda. Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não. Se havia dito palavra à-toa, pedia desculpa. Era bruto, não fora ensinado. Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar. Um cabra. Ia lá puxar questão com gente rica? Bruto, sim senhor, mas sabia respeitar os homens. Devia ser ignorância da mulher. Até estranhara as contas dela. Enfim, como não sabia ler (um bruto, sim senhor), acreditara na sua velha. Mas pedia desculpa e jurava não cair noutra.

(RAMOS, 1977, p. 99-100)

Outro momento que mostra a questão do poder de maneira relevante é quando o Soldado amarelo exerce, pela sua função, a capacidade de fazer com que todos os paisanos estejam sempre dispostos a acatar as suas ordens. Pelo fragmento a seguir, percebemos que tanto Fabiano, como os demais presentes naquela dada situação, aceitavam, sem questionar, as objeções do Soldado Amarelo pelo fato de considerá-lo como um sujeito incontestável por representar o governo.

Atravessaram a bodega, o corredor, desembocaram numa sala onde vários tipos jogavam cartas em cima de uma esteira. — Desafasta, ordenou o polícia. Aqui tem gente. Os jogadores apertaram-se, os dois homens sentaram-se, o Soldado amarelo pegou o baralho. Mas com tanta infelicidade que em pouco tempo se enrascou. Fabiano encalacrou-se também. Sinhá Vitória ia danar-se, e com razão.

(RAMOS, 1977, p. 29-30)

Vidas Secas possui um arcabouço narrativo fortemente marcado pela constitutividade e manifestações do discurso pelo silêncio. No entanto, cada enunciado ou enunciações são carregados de mais de um sentido, decorrentes das construções do processo de interlocução, face às condições de produção dos discursos proferidos. Além disso, as condições de produção dos interlocutores também interferirão no modo como serão concebidos os discursos enunciados, sobretudo por meio da produção do discurso pelo silêncio.

Ainda como caracterização do silêncio na obra, a própria temática representa uma das formas do silêncio, mais precisamente uma constituição de silenciamento, que é o ato de pôr em silêncio. A obra trata das questões atinentes aos problemas causados pela seca, o que constitui uma denúncia social por retratar uma crítica à falta de assistência governamental, tanto para sanar os problemas de falta de escolaridade da família, falta de trabalho, como de falta do amparo constitucional.

A denúncia dessa mazela social é implícita, porque não há referências diretas, mas são percebidas pela materialidade do silêncio. Obviamente, não são críticas diretas pela constituição da censura existente na época regimental do Estado Novo. Isso se constitui como um exemplo de assujeitamento da família na ficção analisada.

Não era permitido a Fabiano reclamar, lutar pelos seus direitos. Fica evidente a denúncia da intolerância e da resignação obrigatória do vaqueiro diante de tamanha desonestidade, como se pode comprovar no seguinte fragmento: “porque reclamara, achara a coisa uma exorbitância, o branco se levantara furioso, com quatro pedras na mão. Para que tanto espalhafato? — Hum! Hum!” (RAMOS, 1977, p. 100).

Nesse mesmo capítulo, ainda surge a lembrança do episódio ocorrido anos atrás, quando Fabiano foi vender um porco e descobriu que precisava pagar imposto ao governo:

O agente se aborrecera, insultara-o, e Fabiano se encolhera. Bem, bem. Deus o livrasse de história com o governo. Julgava que podia dispor dos seus troços. Não entendia de imposto. — Um bruto, está percebendo? Supunha que o cevado era dele. Agora se a prefeitura tinha uma parte, estava acabado. Pois ia voltar para casa e comer carne. Podia comer a carne? Podia ou não podia? O funcionário batera o pé agastado e Fabiano se desculpara, o chapéu de couro na mão, o espinhaço curvo: — Quem foi que disse que eu queria brigar? O melhor é a gente acabar com isso. Despedira-se, metera a carne no

saco e fora vendê-la noutra rua, escondido. Mas, atracado pelo cobrador, gemera no imposto e na multa. Daquele dia em diante não criara mais porcos. Era perigoso criá-los. (RAMOS, 1977, p. 101)

O alto preço dos impostos cobrados pela prefeitura assemelha-se aos impostos cobrados no período do Estado Novo, no entanto, o que observamos nessa narrativa, é que nas relações entre sujeito e poder, o principal objetivo destas lutas não é o de atacar esta ou aquela instituição de poder, ou grupo, ou classe, ou elite, mas sim uma técnica particular, uma forma de poder. Essa forma de poder exerce-se sobre a vida quotidiana imediata, que classifica os indivíduos em categorias, os designa pela sua individualidade própria, liga-os à sua identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeitos.

O décimo primeiro capítulo, “O Soldado Amarelo”, também pode ser analisado sob a vertente teórica de Michel Foucault, concernente ao poder: os argumentos foucaultianos configuram-se como uma crítica ao modo de se analisar o poder apenas nos moldes tradicionais, ou seja, como resultado de um centro estatal do qual o poder emana.

As relações de poder enraízam-se no conjunto da rede social. Isto não significa, contudo, que haja um princípio de poder, primeiro e fundamental que domina até o menor elemento da sociedade. [...] É certo que o Estado nas sociedades contemporâneas não é simplesmente uma das formas ou um dos lugares – ainda que seja o mais importante – do exercício do poder, mas que, de um certo modo, todos os outros tipos de relação de poder a ele se referem. Porém, não porque cada um dele derive. Mas, antes, porque se produziu uma estatização contínua das relações de poder. (FOUCAULT, 1995, p. 247).

Em se tratando de considerações feitas acerca das noções entre sujeito e poder, revelamos o reencontro de Fabiano com o seu opressor. Agora, com a vantagem do vaqueiro, pois seu opositor está em meio à caatinga, sem o apoio dos companheiros de tropa. O oficial percebe sua desvantagem e passa a tremer, o que deixa Fabiano enraivecido, pois não entende como um tipo que se arvorava tanto na cidade agora tremia vergonhosamente. Ainda assim, mais uma vez o novo tempero dos dois capítulos anteriores manifesta-se: Fabiano fora “adestrado” a respeitar gente do governo, a respeitar farda. Não reage. Mostra-se submisso e o soldado aproveita-se da vantagem. A

submissão às normas vigentes está intrinsecamente inserida na vida de Fabiano, que não reage e permanece na sua quietude e passividade, simplesmente esperando a ordem de seu superior na hierarquia social.

Deu um passo para a catingueira. Se ele gritasse agora “ Desafasta”, que faria o polícia? Não afastaria, ficaria colado ao pé de pau. Uma lazeira, a gente podia xingar a mãe dele. Mas então... Fabiano estirava o beijo e rosnava. Aquela coisa arriada e achacada metia as pessoas na cadeia, dava-lhes surra. Não entendia. Se fosse uma criatura de saúde e muque, estava certo. Enfim apanhar do governo não é desfeita, e Fabiano até sentiria orgulho ao recordar-se da aventura. Mas aquilo... Soltou uns grunhidos. Por que motivo o governo aproveitava gente assim?

(RAMOS, 1977, p. 110)

Pelo fragmento anterior constatamos que Fabiano questiona o fato de o governo representar um órgão de grande importância, mas de não saber escolher os seus representantes. Isso, não só pelo tipo físico do Soldado Amarelo, inferior ao de Fabiano, mas, principalmente, pela conduta e falta de índole do referido soldado.

Ao flagrar a escassez de meios não só materiais, mas também afetivos e intelectuais dos sujeitos analisados, o enunciador de *Vidas Secas* alia a exposição das condições de produção à sondagem discursiva. É por meio do discurso indireto livre, viabilizado pela presença de um silenciamento das vozes dos sujeitos analisados, que o narrador/enunciador em terceira pessoa acessa e exhibe as angústias, desejos, frustrações e contentamentos da família de Fabiano. Até mesmo a cachorra Baleia merece esse tratamento: no capítulo dedicado a ela, revelam-se os sonhos de caça do bicho de estimação. Diante disso, tomamos a narração do texto como uma ocorrência de silenciamento, pois os sujeitos personagens são calados por uma voz enunciativa que retratam os seus dizeres numa dada conjuntura.

De acordo com Rebello (2006), é nesse quadro que teremos de pensar a emergência, na cena cultural brasileira, de obras baseadas na representação das classes populares que não poupam ou dissimulam o drama de sua falta de perspectivas. Nessas obras, a injustiça, a miséria e a violência são temas, cenários e protagonistas.

Tomar o silêncio como manifestação do discurso faz lembrar o pensamento de Pêcheux (1997), quando considera que a ideologia não funciona como um mecanismo fechado e sem falhas, nem a língua como um sistema homogêneo. Assim, conceber o

silêncio em suas especificidades é estar amparado por um lugar teórico e ideológico na relação com a produção de sentidos, mesmo em se tratando dos sentidos do silêncio.

Para Pêcheux (1997), o discurso é efeito de sentido entre interlocutores. Desse modo, depreende-se que o sentido não está alojado em um ponto específico, mas nas relações dos sujeitos, dos sentidos, numa constituição mútua no campo das múltiplas formações discursivas. É o que se pode verificar na trajetória da família de retirantes que inter-relacionam, na maioria das vezes, por meio das manifestações do silêncio como discurso.

Sob uma visão literária, Rosenfeld, *apud* Rebello (2006), compara o estilo de Graciliano Ramos com a paisagem do sertão estorricada e caracteriza o ficcionista como "poeta da seca". Em nosso estudo, comparamos o discurso dos sujeitos analisados às condições de produção que os abrangem. De fato, podemos observar que o traço das enunciações presentes no *corpus* assemelha-se às condições sociais, econômicas e culturais. As frases proferidas são curtas e justapostas, apresentam-se cheias de arestas.

A seguir, há a representação de um dos momentos mais marcantes da obra. São caracterizações enunciativas de Fabiano para configurar o sujeito discursivo sócio e ideologicamente marcado pelas condições sociais.

- Anda condenado do diabo, gritou-lhe o pai.

[...]

- Anda excomungado.

“O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. [...] Certamente este obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde.”

(RAMOS, 1977, p. 10).

A figura adiante, extraída do filme *Vidas Secas* retrata o momento em que Fabiano cogita a ideia de matar o filho ou abandoná-lo no sertão, simplesmente pelo fato de a criança não ter mais forças físicas para continuar a jornada em busca de melhores condições de vida.



Cena do filme *Vidas Secas*, (1963) do diretor Nelson Pereira dos Santos.

Existem sentidos opostos para a “morte”, embora a conjunção histórica da obra seja clara acerca das possíveis ligações dos sujeitos com algum tipo de apagamento. Se Fabiano matasse o próprio filho, não seria por acreditar que o sofrimento da criança tivesse um fim. Seria para responsabilizar alguém pela desgraça, mas ele desiste da ideia, como também desistira, posteriormente, de matar o Soldado Amarelo. No entanto, a cachorra Baleia fora sacrificada e muitas são as possibilidades de sentido acerca da (s) causa (s) da sua morte. Entre as hipóteses possíveis destacamos: suavizar o sofrimento do animal, impedindo-o de sofrer por mais tempo, já que a cachorra estava doente; prevenir para que as crianças não fossem contaminadas pela doença; ou para responsabilizar alguém pela desgraça a qual estavam submetidos, pois um pai que deseja matar o próprio filho para responsabilizar alguém pelos sofrimentos do cotidiano, também poderia matar a cachorra por essa razão, tanto que Sinhá Vitória “achava difícil Baleia endoidecer e lamentava que o marido não houvesse esperado mais um dia para ver se realmente a execução era indispensável” (RAMOS, 1977, p. 92). Em outra situação, a morte do papagaio tem outra razão, saciar a fome dos retirantes, pois os sujeitos ideologicamente marcados evidenciam as condições sociais da família.

Para Pêcheux, o sujeito é considerado a partir da forma-sujeito. Ele se constitui nas evidências produzidas pela ideologia e pelo esquecimento daquilo que o determina.

Por isso o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do seu dizer. Percebemos então que o sujeito é sempre interpelado pela ideologia-forma-sujeito, sendo também um sujeito do seu discurso, do seu próprio dizer.

Segundo Foucault (2005, p. 107):

É absolutamente geral na medida em que o sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos.

(FOUCAULT, 2005, p. 107)

A falta de terra e a seca trazem grandes malefícios para a região nordeste do Brasil, pois as pessoas que vivem naquela área sofrem com a miséria. E os sujeitos em estudo representam esses nordestinos que, em meio à maximização de angústias, sonham com uma vida melhor no litoral ou nas grandes cidades. A obra é regionalista, mas enfoca problemas que vão além do período em que fora produzida, que vão além do Nordeste.

A leitura de *Vidas Secas* se envolve com componentes e imagens que nos remetem a possíveis identificações com o cotidiano do povo nordestino e permite, dessa forma, uma leitura que relegue a um segundo plano as construções que envolvem apenas silêncio. São reflexões de ordens discursivas que entremeiam as observações sobre a constitutividade do silêncio, os sentidos representativos do conjunto histórico, político, econômico, ideológico, e social. Esta assertiva pode ser reiterada com Pêcheux (1997, p. 161):

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes - todos igualmente evidentes - conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um

sentido que lhe seria “próprio” vinculado a sua literalidade.

(PÊCHEUX, 1997, p. 161).

Na obra em análise, não há uma explicação explícita do fim levado pela família de retirantes. Essa falta de desfecho explicativo também se configura como uma das manifestações de silêncio, porque o leitor entende implicitamente que eles continuarão buscando um espaço na “cadeia” social. Observamos então, um exemplo de silêncio pela falta, pois o não dizer representa a existência de informações relevantes que, por algum motivo, foram postas em silêncio.

O silêncio pela falta também se configura quando as enunciações tomam características, pela percepção dos sujeitos interlocutores, de que esteja faltando alguma informação para que os dizeres façam sentido. No entanto, por meio da reflexão é possível localizar as palavras implícitas que completariam o sentido pretendido pelo enunciador. No capítulo da obra em estudo, “O Mundo Coberto de Penas”, há um exemplo claro do silêncio pela falta que merece atenção.

O sol chupava os poços, e aquelas excomungadas levavam o resto da água, queriam matar o gado. Sinhá Vitória falou assim, mas Fabiano resmungou, franziu a testa, achando a frase extravagante. Aves matarem bois e cabras, que lembrança! Olhou a mulher, desconfiado, julgou que ela estivesse tresvariando. Foi sentar-se no banco do copiar, examinou o céu limpo, cheio claridades de mau agouro, que a sombra das arribações cortava. Um bicho de penas matar o gado! Provavelmente Sinhá Vitória não estava regulando.

(RAMOS, 1977, p. 115).

No fragmento em destaque observamos que os dizeres de Sinhá Vitória possuíam sentido, mas que havia informações silenciadas e que eram necessárias para a compreensão do enunciado proferido. Por essa razão, Fabiano sentiu dificuldade de associar o dito da esposa como uma informação coerente. Algum tempo depois, Fabiano consegue associar o dito com o não dito e compreender o que Sinhá Vitória havia pretendido transmitir como enunciado. “As arribações bebiam a água. Bem. O gado curtia sede e morria. Muito bem. As arribações matavam o gado. Estava certo”. (RAMOS, 1977, p.116).

Na criação do estereótipo – herói regional – de estatura quase épica em seus aspectos de super-homem, em luta contra um destino fatal, traçado pelas forças superiores do ambiente, as personagens lutam com dificuldades quase sobre-humanas. A seca, a fome, a falta de assistência governamental, o futuro incerto. Em virtude disso, Fabiano e sua família são uma espécie de heróis e contam com o instinto para alcançarem um futuro melhor.

Com a análise da obra em estudo, observamos a necessidade de uma pesquisa sobre o discurso pelo silêncio numa perspectiva político-social das personagens. Fabiano e sua família evidenciam a visão histórica inscrita por meio das condições de produção e do discurso. A obra revela, coincidentemente, aspectos da conjuntura histórica do Brasil, sob o regime do Estado Novo instituído pelo então presidente Getúlio Vargas em 1937. *Vidas Secas* teve sua primeira publicação em 1938 e retrata problemas sociais, econômicos e culturais. Dessa forma, explicitam-se as angústias dos cidadãos que vão muito além da simples convivência com tais situações. Diante disso, a obra continua atual, mas podendo ser apenas comparada com a atual situação de muitos cidadãos, sobretudo nordestinos, pois a ficção não possui compromisso direto com a realidade, embora seja necessário existir certa verossimilhança.

Em sentido genérico e comum, *verossimilhança* é a qualidade ou o caráter do que é verossímil ou verossimilhante; e *verossímil*, o que é semelhante à verdade, que tem a aparência de verdadeiro, que não repugna à verdade provável. Como se sabe, o entendimento do que seja verossimilhança é fundamental para o estudo da literatura e das artes em geral desde a *Poética* de Aristóteles, que entendia que "pelas precedentes considerações se manifesta que não é ofício do poeta narrar o que aconteceu; é, sim, o de representar o que poderia acontecer, quer dizer: o que é possível segundo a verossimilhança e a necessidade". (ARISTÓTELES, 1984).

Além disso, a suposta associação da obra com elementos da realidade representa um tipo de silêncio por não gerar inscrições discursivas óbvias, pois na verdade estão implícitos os supostos objetivos em se tratar de assunto tão relevante para o conhecimento da sociedade. Por outro lado, não se trata da questão da intenção do autor, são representações de vários discursos no desenrolar de uma cadeia verbal, pois quando produzimos um texto recorremos a discursos outros que não são

necessariamente nossas constituições integrais, mas inscrições que podem ser moventes. Para melhor compreender, tomemos a noção de heterogeneidade de Authier-Revuz, quando afirma que:

Sob nossas palavras “outras palavras” se dizem, que através da linearidade conforme “emissão por uma só voz” se faz ouvir uma “polifonia” e que “todo discurso quer se alinhar sobre os vários alcances de uma partição”, que o discurso é constitutivamente atravessado pelo “discurso do Outro” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 140-141).

Quando a obra fora escrita, Graciliano Ramos se inscrevera em um lugar ocupado por um escritor que pretendia associar lembranças dos avós e dos tios, conforme a carta escrita por ele, anexada no início dessa dissertação, e publicada por Sant’Anna (1973). Para isso, transformou o seu avô Pedro Ferro, no vaqueiro Fabiano; por conseguinte, a sua avó inspirou a criação de Sinhá Vitória; e os tios, a existência dos meninos. No entanto, a partir do momento em que os personagens são criados, eles se tornam sujeitos discursivos, e por razão dos sujeitos emergirem o “autor” já não tem mais poder sobre ele.

Em um artigo intitulado *Dona Flor e o triângulo culinário e amoroso*, de Affonso Romano de Sant’Anna, ele explica como Jorge Amado não possuía domínio sobre as ações da personagem Dona Flor. Podemos utilizar tal exemplo para melhor justificar a questão da autoria de que trataremos mais adiante.

Quando lhe perguntei como construía suas personagens, contou algo interessante sobre dona Flor. Disse que tinha um certo projeto para tal romance. Estava escrevendo-o, quando percebeu que dona Flor não obedecia muito bem ao que planejava. Ele queria contar a história dela de um jeito, mas a personagem e a história iam noutra direção. Houve um momento em que, em meio ao trabalho, exclamou: Essa dona Flor!... -, ao que Zélia Gattai, sua esposa escritora, ouvindo aquele suspiro, indagou: - O que houve, Jorge? – E ele, complacientemente derrocado pela personagem, explicou-lhe que ela estava tomando conta da história e fazendo o que bem queria e não o que ele havia planejado para ela.

(SANT'ANNA, 2001, p. 265)

A citação exposta é um precedente para afirmarmos que o autor não escreve sob a ordem de uma intenção subjetiva. Se as personagens emergem nas narrativas e se tornam sujeitos discursivos, associamos tal conceito à *morte do autor* proposta por Roland Barthes (2004). Nessa acepção, os sentidos são múltiplos e a escrita se dá por meio da interação com muitos outros textos, diante disso, não se pode afirmar que um determinado texto é proveniente de um autor ou da intenção de um autor, pois os “autores” apenas se inscrevem em determinadas situações como transmissores de ideias advindas de diversas fontes.

Um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a “mensagem” de um Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura.

(BARTHES, 2004, p. 62).

Em consonância com tal parecer, Michel Foucault (1992) discute teoricamente o conceito de função-autor, que se vincula à concepção do sujeito discursivo da AD. Para ele, “a noção de autor constitui o momento forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e nas ciências” (1992, p.33).

Embora *Vidas Secas* tenha sido escrita em um período histórico bastante conturbado pelas “inovações” do Estado Novo, não podemos afirmar que a obra possui essa característica, tomada nessa análise, pelo fato de o seu autor ter sido preso, sob a acusação de subversão e que essa obra seria um exemplo de denúncia social. Um autor pode produzir um texto que em nada se configure com a sua vida pessoal, como um texto encomendado, por exemplo. Nesse sentido, “a ‘função autor’ é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1992, p.46).

É nesse ponto que a concepção de um discurso heterogêneo atravessado pelo inconsciente se articula com uma “teoria do descentramento” do sujeito discursivo. “O

sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à língua, que lhe serviria para “traduzir” em palavras um sentido do qual seria a fonte consciente” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p, 136).

O sujeito é sempre marcado por outros discursos, pela história e pela ideologia; ele encontra-se em um espaço discursivo e é também marcado pela incompletude. Nesse sentido, o sujeito não pode ser visto como fonte do sentido porque outros sentidos se constituem a partir do seu dizer. O enunciador se constitui a partir de lugares descontínuos, sem pré-determinação ou estanque. A constituição do sujeito se dá por meio do processo de subjetivação, a partir das relações sócio-históricas e ideológicas.

Podemos reiterar, na obra em estudo, como se dão as constituições dos sujeitos discursivos nela representados. Assim, percebemos que as enunciações ou ações dos personagens se dão pela verossimilhança em relação à interlocução dos acontecimentos com a conjuntura social, histórico, político, ideológico. Em tudo há uma visível probabilidade dos fatos decorrentes das determinações e sobreposições das formações discursivas naquele espaço.

De acordo com Orlandi (2007), “o silêncio nos coloca frente à questão da natureza histórica da significação, na análise do discurso. O silêncio é na produção do sentido uma das instâncias em que se produz o movimento, já que o silêncio é o espaço diferencial que permite à linguagem significar discretamente.”

Em virtude de todas essas observações acerca do silêncio é que, cada vez mais, há a necessidade de pesquisar, analisar e explicitar as diversas formas do silêncio na obra *Vidas Secas*. Existem indícios explícitos e implícitos capazes de despertar nos leitores o interesse em aprofundar os conhecimentos discursivos neste *corpus* literário.

Também se constitui como uma das manifestações do silêncio a técnica da narrativa em 3ª pessoa. Constitui-se como um elemento que vem comprovar essa dificuldade dos sujeitos em se comunicar e optarem por silenciar-se em diversas ocasiões. A escrita da narrativa em 3ª pessoa evidencia a impossibilidade dos sujeitos interagirem plenamente pelas próprias palavras. Diante disso, observamos constantemente a falta de diálogos pela substituição das falas dos personagens pela voz de um narrador-enunciador. O silêncio dos sujeitos analisados é responsável pelo processo de animalização que ocorre com o homem em *Vidas Secas*. Exemplo disso é a

cachorra Baleia, que, embora seja um animal, funciona como uma representação humana de Fabiano.

_ Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta.

[...]

Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a murmurando:

_ Você é um bicho, Fabiano.

[...] Deu estalos com os dedos. A cachorra Baleia, aos saltos. Veio lambe-lhe as mãos grossas e cabeludas. Fabiano recebeu a carícia, enterneceu-se:

_ Você é um bicho, Baleia.

(RAMOS, 1977, p. 19-21).

Além de acontecer um processo de personificação do animal, como se dá com a cachorra Baleia, há um processo de animalização de Fabiano, determinado pelas condições de sociais próprias ao espaço que o cerca. Silenciar para a família de Fabiano atesta a incapacidade de compreensão das condições em que vivem, restringindo as ações executadas como mero exercício de sobrevivência.

Essa relação entre os processos discursivos e a língua está na base da compreensão do imaginário como necessário. “Os processos discursivos se desenvolvem sobre a base dessa estrutura (a língua) e não como expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva que utilizaria “acidentalmente” os sistemas linguísticos (PÊCHEUX, 1997, p. 91)”. Fica claro que discurso não é a fala, o discurso pode estar nas relações das formações ideológicas e discursivas, ou na autonomia relativa da língua.

Se uma determinada linguagem implica silêncio, ela pode ser representada pelo não-dito visto do interior da linguagem, é um silêncio significativo: silêncio-linguagem. No entanto, é importante ressaltar que o silêncio não é um complemento da linguagem verbal, ele tem sentido e significação própria. É a manifestação do silêncio fundador ou fundante. Sempre se diz algo a partir do silêncio, pois ele é a garantia do movimento dos sentidos.

No silêncio por excesso, observamos que em meio às falas ou escritas algo foi apagado. Diz-se “x” omitindo-se “y”. É quando em meio a tantas informações, outras

informações relevantes não aparecem por meio da linguagem verbal, mas pelo silêncio. No fragmento abaixo, notamos que, embora Fabiano use diversas conjunções para articular uma comunicação semelhante às palavras de Seu Tomás da Bolandeira, o excesso de palavras simboliza a falta de interesse de Fabiano em participar do jogo com o soldado Amarelo, mas que por respeito à farda, não conseguia dizer não:

Nesse ponto um soldado amarelo aproximou-se e bateu familiarmente no ombro de Fabiano:

– Como é camarada? Vamos jogar um trinta-e-um lá dentro?

Fabiano atentou na farda com respeito e gaguejou, procurando as palavras de seu Tomás da bolandeira:

– Isto é. Vamos e não vamos. Quer dizer. Enfim, contanto etc. É conforme.

Levantou-se e caminhou atrás do amarelo, que era autoridade e mandava. Fabiano sempre havia obedecido. Tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia.

(RAMOS, 1981, p. 32). (Grifo nosso).

Já no silêncio por ausência, vemos a constituição da falta como elemento caracterizador de sentido. A não possibilidade de argumentar diante das situações é um comportamento vivido por Fabiano, que por se inscrever em uma formação discursiva de inferioridade, perpassada pelo espaço social, evidencia as condições de produção associadas a ele:

Fabiano também não sabia falar. Às vezes largava nomes atravessados, por embromação. Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse... Ah! Se pudesse, atacaria os soldados amarelos que espancam as criaturas inofensivas. (RAMOS, 1981, p. 36)

Há também caracterizações do não-dito como uma técnica de dizer alguma coisa sem aceitar a responsabilidade de tê-la dito, projetando imagens implícitas,

denegações, discursos oblíquos. O não-dito faz parte do discurso que certamente não é palavra, mas entende-se que o não-dito seja constituinte do discurso. Assim, observamos que existe uma ligação da questão do não-dito em Pêcheux com a questão do silêncio em Orlandi (2007). A seguir, um fragmento extraído da obra: *Vidas Secas*.

Aí certificou-se novamente de que o querosene estava batizado e decidiu beber uma pinga, pois sentia calor. Seu Inácio trouxe a garrafa de aguardente. Fabiano virou o copo de um trago, cuspiu, limpou os beiços à manga, contraiu o rosto. Ia jurar que a cachaça tinha água. Por que seria que seu Inácio botava água em tudo? **Perguntou mentalmente.** Animou-se e interrogou o bodegueiro:

– Por que é que vossemecê bota água em tudo?

Seu Inácio fingiu não ouvir. (RAMOS, 1981, p. 31) (Grifo nosso)

De acordo com Orlandi (2007), o silêncio é condição necessária para haver dizer, mas não é condição suficiente. Assim, é preciso haver o não-dito para haver o dito. Esta é uma forma de falar do silêncio ou do não dito como constitutivo. No fragmento anterior, observamos o silêncio proposital de Seu Inácio, que fingiu não ouvir as acusações de Fabiano acerca de o bodegueiro colocar água no querosene e na pinga. Fica evidente que a não contestação por parte de Seu Inácio (d)enuncia que realmente havia água nos produtos comercializados por ele.

Fabiano na sabe (se) nomear; ignora assim sua função social. “Andava irresoluto, numa longa desconfiança, dava-lhe gestos oblíquos.” Fabiano se arma em interrogação. Quando vai à cidade sente-se um pouco perdido, tendo que representar o *outro* social – que nele não tem nenhuma base. É aqui, nessa inconsciência de si que o episódio “Cadeia” é exemplar. Fabiano sai da bodega de Seu Inácio, “resolvido a conversar”. O vocabulário é pequeno, reduz-se à sua práxis. O encontro com o soldado é sintomático: Fabiano face ao imprevisto. Autoridade é algo abstrato, “coisa distante e perfeita”, de que ele não tem experiência. Tem apenas o respeito inquestionado. “Fabiano sempre havia obedecido. Tinha muque e substância, mas pensava pouco, desejava pouco e obedecia” (p.27). (...) O soldado é ali *outro*. E como bem vê Antônio Cândido, o soldado suscita em Fabiano o *outro*, o social – já que ignora quem de fato seja Fabiano, ignora suas profundidades abissais. Então Fabiano é forçado a responder como *outro*, o que seu agressor provoca e pede. Fabiano gagueja palavras de empréstimo e que lhe escapam. Quer fazer a figura social que lhe pedem,

mas o descontrolo da palavra o perde. E o titubear angustiado dá força ao arbítrio alheio. (HOLANDA, 1992, p.75)

Ainda formalizado por Orlandi (2007), temos a questão do silenciamento: essa situação corresponde a uma forma direta da política do silêncio: “se obriga a dizer “x” para não deixar dizer “y”. Se as formações discursivas determinam “o que pode e deve ser dito” (HAROCHE, HENRY, PÊCHEUX, 1982), a censura institui um jogo de relações de força, pelo qual se estabelece, obrigatoriamente, o silenciamento: não se pode dizer o que foi proibido, ainda que o que fora proibido se pudesse dizer:

A autoridade rondou por ali um instante, desejosa de puxar questão. Não achando pretexto, avizinhou-se e plantou o salto da reião em cima da alpercata do vaqueiro.

– Isso não se faz, moço, protestou Fabiano. Estou quieto. Veja que mole e quente é pé de gente.

O outro continuou a pisar com força. Fabiano impacientou-se e xingou a mãe dele. Aí o amarelo apitou, e em poucos minutos o destacamento da cidade rodeava o jatobá.

– Toca pra frente, berrou o cabo.

Fabiano marchou desorientado, entrou na cadeia, ouviu sem compreender uma acusação medonha e não se defendeu.

– Está certo, disse o cabo. Faça lombo, paisano.

Fabiano caiu de joelhos, repetidamente uma lâmina de facão bateu-lhe no peito, outra nas costas. Em seguida abriram uma porta, deram-lhe um safanão que o arremessou para as trevas do cárcere. A chave tilintou na fechadura, e Fabiano ergueu-se atordoado, cambaleou, sentou-se num canto, rosnando:

– **Hum! hum!** (RAMOS, 1981, p. 34). (Grifo nosso).



Cena do filme *Vidas Secas*, (1963) do diretor Nelson Pereira dos Santos.

Fabiano é silenciado pelo Soldado amarelo, representante legal da instituição Governo, que, para a visão de Fabiano, era o supremo mandatário da sociedade e que nunca deveria ser questionado. Essa interpretação de Fabiano acontece por meio das condições sociais, ideológicas, econômicas e culturais próprias à sua constituição como sujeito discursivo. Por essa razão, Fabiano não se defende das acusações do Soldado Amarelo e suporta calado. Nesse instante, emite apenas sons guturais pelo fato de assumir o seu papel como assujeitado. O excerto anterior representa silenciamento porque Fabiano é obrigado a aceitar a injustiça, sem se manifestar discursivamente por contestação.

ANEXO D - Dissertação do mestrando 3

CAPÍTULO 4

Equivocidade dos Sentidos

Nesta pesquisa, como já mencionamos, consideramos que o sujeito se constitui na e pela linguagem. Essa forma de olhar para o sujeito aponta para o caráter não transparente da língua e, como decorrência, para a impossibilidade de o sujeito controlar os sentidos que produz quando enuncia. Sobre essa relação entre sujeito e sentido, consideramos o que afirma Orlandi (2001):

os sentidos não são algo que se dá independente do sujeito. Ao significar, nos significamos. Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação. Os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção dos sujeitos [...] ao produzirmos sentidos, nos produzimos como sujeitos. (ORLANDI, 2001, p. 205-206)

Nessa perspectiva, nossa tarefa de buscar “surpreender”, nos discursos possíveis, esses sentidos que o sujeito produz aponta para nosso interesse em conhecer alguns aspectos da constituição identitária do professor de espanhol.

É importante retomar que os sentidos que o sujeito produz são indeterminados e que também se constituem de não-sentidos, de equívocos.

Nesse espaço, tomamos a alteridade não como uma hipótese, mas como um pressuposto teórico. A alteridade é constitutiva do sujeito, e em seu dizer que se apresenta como “um”, há a presença do Outro.

A esse respeito, Coracini (2003) afirma:

presença do outro que se dá ao “um”, na forma de pensar e de ver o mundo, na forma de ser... Falar do outro não é simplesmente falar do alter ego, nem da presença do interlocutor com quem se dialoga prevendo suas reações em todo e qualquer esforço de comunicação. Falar do outro significa postular sua presença na constituição de todo e qualquer discurso e, conseqüentemente, a ideologia como constitutiva das relações sociais. [...] Postular a alteridade no discurso significa, ainda, considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo. Significa considerar o sujeito psicanalítico, inconsciente, cindido, disperso, cujo dizer resvala sentidos

indesejados, incontrolados, em oposição ao sujeito cartesiano, uno, racional. (CORACINI, 2003, p. 252)

Assim, em nossa análise, interessamo-nos pela busca das equívocidades do sentido que os dizeres dos professores de espanhol, participantes da pesquisa, deixam irromper. Consideramos que nos dizeres dos professores de espanhol sobre a língua, sobre o ser professor dessa língua e sobre a formação do professor de língua estrangeira, é possível encontrar elementos que apontam para aspectos da constituição identitária desses professores de espanhol.

Em nossa análise, consideramos a possibilidade de perceber na materialidade lingüística o atravessamento de heterogeneidades que marcam a constituição do sujeito e de seu discurso.

Ressaltamos que não temos a intenção de apresentar a identidade do professor de espanhol, pois não concebemos a identidade como sendo una e estável. Partimos do dizer do professor de espanhol, participante da pesquisa, para problematizar alguns aspectos da sua constituição identitária.

Parece-nos importante observar, ainda, que, ao desenvolvermos nossa análise, buscamos considerar três pontos que mencionamos na introdução desta dissertação.

O primeiro ponto faz referência as nossas perguntas de pesquisa: Como se dá a inscrição do professor de espanhol nessa língua estrangeira? Como o professor de espanhol concebe a formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira? Quais os discursos preponderantes que marcam o funcionamento do imaginário do professor de espanhol sobre essa formação?

O segundo ponto diz respeito ao nosso objetivo específico de problematizar alguns aspectos que apontam para a constituição identitária do professor de espanhol a partir de uma análise de seu dizer sobre a língua espanhola, sobre o ser professor dessa língua e sobre a formação do professor de língua estrangeira, bem como discutir algumas implicações desse dizer para o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

O terceiro ponto que buscamos considerar em nossa análise se vincula a nossa hipótese de trabalho: em função de uma necessidade de professores de espanhol, dados os fatores discutidos anteriormente tais como o Mercosul, a presença de empresas de origem espanhola, as relações com os países hispanoamericanos, e os motivos políticos e culturais, presenciamos uma simplificação da discussão sobre a formação de professores, sustentada por discursos vários que marcam o funcionamento do imaginário sobre essa formação e, por conseguinte, sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em decorrência, assumimos que o professor de espanhol, participante da pesquisa, se constitui no entremeio: entre o discurso da necessidade de professores de espanhol, que circula no momento em que o interesse pela língua espanhola é crescente no Brasil, e o discurso do esforço que lhe possibilita o voltar-se para atender a demanda de mercado, ocupando a posição de professor de espanhol.

Assim, após retomarmos estes pontos, passamos, a seguir, a nos dedicar à análise dos excertos que apresentamos como um recorte do dizer dos professores participantes da pesquisa que, ao receberem o roteiro de perguntas sugeridas, enunciaram sobre suas próprias experiências com a aprendizagem e com o ensino da língua espanhola.

4.1 A relação com a língua

Compreendemos que não é possível conceber o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira de forma simplista, pois a relação entre o sujeito e uma língua estrangeira pode ser marcada por conflitos. Assim, compartilhamos do pensamento de Revuz (2001) quando afirma que:

o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito que se autoriza a falar em primeira pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. (REVUZ, C, 2001, p. 217)

Observamos que essa citação aponta para a complexidade do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, indicando que não é possível para o sujeito inscrever-se em uma língua estrangeira sem vivenciar confrontos.

Assim, buscamos nos excertos que se seguem observar o que pontuam os professores de espanhol participantes dessa pesquisa ao enunciarem sobre a pergunta “Para você, o que significa aprender uma língua estrangeira?”

Excerto 1 - Pra mim aprender espanhol ou aprender uma língua estrangeira qualquer significa uma oportunidade de conhecer culturas de conhecer

outros povos, de conhecer países sem ter que viajar pra eles, pra mim é uma oportunidade de melhorar os conhecimentos, de fazer amigos, é uma possibilidade de conhecer mais o mundo em que vivemos, de aprender um pouco de uma língua estrangeira, eu acredito que seja importante não só pro trabalho, mas pra vivência, pra solidariedade. (P1)

No excerto acima, podemos observar que a aprendizagem de uma língua estrangeira se vincula a uma possibilidade de adquirir conhecimento, conforme P1 enuncia: “conhecer culturas”, “conhecer outros povos”, “conhecer países”, “melhorar os conhecimentos” e “conhecer mais o mundo”.

Parece-nos que o uso enfático do verbo “conhecer”, embora associado a elementos como “culturas, povos, mundo”, sugere que o registro do imaginário prevalece, apontando para a ilusão de autonomia da consciência, para um sujeito que pode tudo saber pela via de uma língua estrangeira.

Podemos observar também no excerto 1 que a aprendizagem de uma língua estrangeira está associada à possibilidade de “conhecer países sem ter que viajar pra eles” e a possibilidade de conseguir “trabalho”, o que aponta para o discurso do pragmatismo e da utilidade. Na primeira possibilidade, a aprendizagem de uma língua estrangeira pode representar economia de tempo e de capital, e, na segunda possibilidade, pode representar um benefício que favorece a inserção no mercado de trabalho.

Podemos destacar no dizer “eu acredito que seja importante não só pro trabalho, mas pra vivência, pra solidariedade”, o uso de algumas expressões como: “eu acredito”, “não só pro” e a conjunção adversativa “mas”. A expressão “eu acredito” parece sugerir uma forte convicção de P1 em relação ao que enuncia em seguida. A expressão “não só pro” indica que há algo mais importante além do que se apresenta, no caso, o “trabalho” não é o aspecto mais relevante que advém com a aprendizagem de uma língua estrangeira.

O uso da conjunção adversativa “mas” introduz uma oração que, ao se opor à oração anterior, traz um argumento que parece ser o que se considera mais importante ao se aprender uma língua estrangeira: “vivência” e “solidariedade”.

Consideramos que, ao enunciar, de forma enumerativa, P1 dá vários sentidos do que seria aprender uma língua estrangeira. Ele se mostra totalmente imerso em um imaginário que advém de dizeres que reproduzem discursos do senso comum, aspectos gerais sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira que ouvimos comumente quando abordamos ou somos abordados por alguém ou mesmo sobre o assunto aprender língua estrangeira.

A questão da “solidariedade”, “fazer amigos” está no mesmo patamar de filiações. Observamos que o imaginário de P1 está consoante com o tipo de formação e de contato com a língua que esse professor tem, ou seja, não há explicações e nem poderia haver do ponto de vista de teorias sobre esse assunto.

No próximo excerto, é possível observar que há uma ênfase no aspecto de utilidade e de comunicação da língua:

Excerto 2 - Aprender uma língua estrangeira pra mim significa acima de tudo poder comunicar com um estrangeiro e comunicando conhecer também um pouco de como é a cultura como a pessoa vive como pensa e enfim pra mim primeiro é isso, e segundo, agora, seria a possibilidade de trabalhar.
(P2)

No excerto 2, a dimensão comunicacional, que pode ser estabelecida com a aprendizagem de uma língua estrangeira, é enfatizada através da expressão “acima de tudo” que confere um privilégio à utilidade da língua. A expressão “acima de tudo” indica que há outros elementos que se encontram vinculados à aprendizagem de uma língua estrangeira, porém sobre quais sejam esses elementos nada se diz. O silêncio que se faz a este respeito contribui para reforçar que a possibilidade de comunicação via língua estrangeira é realmente o que torna mais significativa a sua aprendizagem.

Podemos observar que para P2 a aprendizagem de uma língua estrangeira pressupõe uma forte idéia de comunicação que parece decorrer de uma inscrição no discurso da abordagem comunicativa de ensino de línguas, aspecto notadamente enfatizado, pelo menos desde a década de 80 do século XX, nos cursos de formação de professores de língua estrangeira.

Ao finalizar seu dizer, P2 parece tentar, por meio do uso dos numerais ordinais “primeiro” e “segundo”, reforçar o que considera mais relevante ao aprender uma língua estrangeira: a comunicação. O procedimento de enumeração parece apresentar-se como uma tentativa de esclarecer seu interlocutor para que ele não tenha dúvida a respeito de sua opinião sobre o que significa aprender uma língua estrangeira.

Em um segundo momento, P2 menciona a questão cultural que aparece como conseqüência da utilização da língua; é com a comunicação que surge uma possibilidade de se “conhecer também um pouco de como é a cultura”. O termo “também” não traduz o

reconhecimento do sentido de língua como cultura, é como se o aspecto cultural não tivesse tanta relevância.

Ainda no dizer de P2, observamos que a aprendizagem da língua estrangeira traz, em um segundo plano, um benefício associado a uma necessidade de trabalho que parece ser algo da ordem de uma urgência e que nos remete ao discurso do pragmatismo, conforme sugere o uso da expressão “agora” no enunciado “e segundo, *agora*, seria a possibilidade de trabalhar”. A expressão “agora” utilizada por P2 demonstra que a possibilidade de se conseguir um trabalho é realmente o que pode ser, no momento, mais significativo para P2 ao aprender uma língua estrangeira.

Por outro lado, temos o uso do verbo “seria” que sugere uma idéia de dúvida, de algo pouco provável, como se através de uma modalização se buscasse desviar o foco do interlocutor para um aspecto que fosse além do que já havia sido mencionado em primeiro plano: a língua como instrumento de comunicação.

Configuram-se, também neste excerto, sob nossa óptica, identificações com a língua estrangeira que a posicionam na qualidade de um ente que tudo pode ou tudo promete, de forma completa, para um sujeito constituído, conforme mostrado, por dizeres filiados a discursos que assim concebem a língua tais como o da abordagem comunicativa. A aprendizagem de uma língua estrangeira é vista como garantia de sucesso profissional, dentre outros.

Observamos que P2 está constituído por um discurso que não rompe em nada com seu imaginário, ainda não foi atravessado por um significante que pudesse marcar alguma diferença para o sujeito, o que faz com que no fio do seu dizer os equívocos, neste caso, não se mostrem tão evidentes.

No excerto 3, que apresentamos a seguir, podemos observar que o aspecto de utilidade da língua também aparece de forma predominante:

Excerto 3 - Aprender uma LE é de fundamental importância na globalizada situação que hoje enfrentamos de uma sociedade moderna, e para mim aprender uma LE é uma coisa muito importante para a comunicação, para desenvolver os estudos, as áreas de pesquisa, e formação acadêmica, e não só uma língua estrangeira, acho que na sociedade atual seria é necessário saber pelo menos duas línguas estrangeiras. (P3)

Neste excerto, podemos constatar que com o uso da expressão “muito importante para a comunicação”, P3 aponta para sua inscrição no discurso da língua como instrumento útil. Essa utilidade é reforçada pela ânsia de inserção no cenário da globalização, pois “aprender uma LE é de fundamental importância”. Além disso, uma possível garantia de não ser excluído neste cenário ocorre quando se reconhece a necessidade de “saber pelo menos duas línguas estrangeiras”.

Ao utilizar-se da expressão “pelo menos”, P3 parece indicar que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser insuficiente para encontrar-se inserido no cenário da globalização, a aprendizagem de duas línguas estrangeiras se apresenta como requisito mínimo necessário para estar incluído no contexto global.

É possível perceber que, para P3, a aprendizagem de uma língua estrangeira justifica-se pelo fato da língua ser um instrumento útil. P3 inscreve-se no discurso do utilitarismo e o associa ao discurso da globalização. Esses discursos apontam para um imaginário de P3 em que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode propiciar melhores condições para posicionar-se em uma “sociedade moderna”, desenvolvendo atividades que são essenciais nessa sociedade como estudos e pesquisa.

Interessante notar no excerto 3 que o dizer se estrutura por enumeração. As expressões “globalizada situação”, “sociedade moderna” e “para mim” ilustram a seqüência que compõe a enumeração. Essas expressões parecem sugerir a inscrição de P3 no discurso da razão: o sujeito da globalização, da sociedade moderna é o sujeito cartesiano que, supostamente, se moveria pela racionalidade.

Nos dizeres dos sujeitos P2 e P3, podemos destacar, em relação ao que seja aprender uma língua estrangeira, duas seqüências:

a) “Aprender uma língua estrangeira pra mim significa acima de tudo poder comunicar com um estrangeiro”.

b) “para mim aprender uma LE é uma coisa muito importante para a comunicação”.

Essas seqüências sugerem uma concepção de língua como instrumento de comunicação, o que parece fundamentar-se em uma abordagem funcionalista em que a concepção de língua aponta para um sistema fechado que possibilita a expressão do pensamento.

Nessa perspectiva, o aspecto político da língua parece ser silenciado, a língua passa a ser concebida como neutra e como um sistema fechado que pode ser apropriado para comunicar-se. Neste modo de relacionar-se com a língua, o saber que a língua possibilita

construir e os possíveis confrontos no contato com uma língua estrangeira podem não ser considerados.

Essas considerações acerca dos dizeres de P1 e P2 não devem ser entendidas como censuras. Elas nos remetem ao tipo de formação de P1 e P2 que quebram a expectativa de um professor de língua estrangeira que, acreditamos, poderia enunciar sobre a questão proposta para além do que sugerem os discursos simplistas sobre o assunto.

Trata-se, a nosso ver, de um saber sobre a língua fragmentado que não diz de um sujeito. Ao contrário, reitera apenas sua posição egóica, decorrente de identificações imaginárias no contato com a língua estrangeira. Esses dizeres de P1 e P2, analisados, até agora, indicam uma enunciação que prima por manter-se no plano do imaginário, o que produz um efeito de sentido que reitera em todo o momento as certezas de P1 e P2 sobre o assunto tratado.

O aspecto de utilidade e do benefício que pode decorrer da aprendizagem de uma língua estrangeira também comparece no próximo excerto:

Excerto 4 - É cultura, são hábitos, costumes, é curiosidades e além de uma necessidade, não adianta também só uma língua estrangeira, precisa de duas, três, hoje é o diferencial. (P4)

O caráter heterogêneo do que possa significar a aprendizagem de uma língua estrangeira é marcado no dizer de P4 pelo uso de diferentes termos: “cultura”, “hábitos”, “costumes”, “curiosidades” e “necessidade”.

Os diversos elementos citados parecem tornar relevante a aprendizagem de uma língua estrangeira, porém podemos notar que há um silêncio no que se refere a uma possível contribuição de cada elemento no processo de aprendizagem. Isso porque “cultura, hábitos, costumes e curiosidades” não são suficientes. Vejamos o efeito da enunciação de “além” que abre para a equivocidade dos sentidos produzidos por P4. É pela via de uma não coincidência desse dizer que P4 diz ser necessário mais de uma língua estrangeira: “... não adianta também só uma língua estrangeira...”.

Na seqüência “não adianta também só uma língua estrangeira, precisa de duas, três, hoje é o diferencial”, o uso do advérbio “só” vinculado ao verbo “adianta” indica que aprender uma língua estrangeira é insuficiente: “precisa de duas, três”. Temos também o uso do advérbio “hoje” e o uso do adjetivo “diferencial” que, relacionados com a quantidade de línguas estrangeiras necessárias na atualidade, sugerem uma inscrição no discurso do

utilitarismo, assinalando para um tempo em que a globalização exige do sujeito uma postura pragmática. Assim, estamos no campo das identificações imaginárias.

Em outras palavras, os dizeres enunciados neste excerto não se articulam produzindo um determinado sentido. Ao contrário, são, conforme afirmamos, apresentados elementos que, enumerados, introduzem um efeito de sentido que aponta para a necessidade de P4 atribuir, novamente à língua estrangeira, características e/ou expectativas consoantes com os discursos da completude que não só prometem tudo, mas também criam necessidades exacerbadamente. Sabemos que não são todos que precisam saber uma ou mais línguas estrangeiras em nossa sociedade. Ao contrário, trata-se de uma generalização de P4 que não encontra referência imediata a não ser em seu imaginário constituído por discursos que assim preconizam sobre esse assunto.

No excerto 4, observamos que P4 sugere que, em seu imaginário, a “necessidade” comparece como elemento que confere o sentido mais importante de se aprender uma língua estrangeira. Para P4, é importante aprender mais de uma língua estrangeira, pois essa aprendizagem se torna necessária para quem busca uma inserção no mundo globalizado.

Nos excertos apresentados nesta seção, observamos que a noção de língua vista como instrumento de comunicação comparece de forma significativa. Essa noção de língua, conforme pontuamos, tem suas raízes na abordagem comunicativa que a partir da década de 80 foi e ainda é bastante difundida no ensino de língua estrangeira.

Na abordagem comunicativa se enfatiza a necessidade de desenvolver a capacidade de uso da língua, e para tal faz-se necessário o conhecimento das formas lingüísticas e de suas diferentes funções.

Podemos observar que o dizer do participante da pesquisa sobre o que significa aprender uma língua estrangeira sugere que a noção de língua como instrumento de comunicação se apresenta como um elemento que marca sua constituição.

O efeito de sentido produzido por esses dizeres remete-nos ao fato de não se problematizar, no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, a língua como um outro espaço discursivo, no qual o sujeito pode se inscrever, constituindo-se ou não, aspecto importante para a formação do professor de espanhol.

A esse respeito, Revuz (2001) considera que a língua não é apenas um objeto de conhecimento intelectual, a língua pressupõe uma prática que não pode ser vista de forma simplista. Trata-se de uma prática que envolve o sujeito, a maneira como ele se relaciona com os outros e com o mundo.

Nessa perspectiva, Revuz (2001) afirma que:

muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento” que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas”. (REVUZ, 2001, p. 217)

A citação acima evidencia que a língua está muito além da dimensão da comunicação. Assim, no contato com uma língua estrangeira, o sujeito pode se constituir por meio de diferentes experiências como, por exemplo, vivenciar um sentimento de paixão pela língua ou até mesmo de resistência a essa língua.

No que se refere ao contato com uma língua estrangeira, Revuz (2001) ainda afirma:

abrindo um novo espaço potencial para a expressão do sujeito, a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua. Essa relação é complexa e estruturante da relação que o sujeito mantém com ele mesmo, com os outros, com o saber. De forma que não se trata de fazer dessa relação com a língua uma leitura simples e exaustiva. (REVUZ, 2001, p. 220)

As reflexões de Revuz interessam-nos porque compreendemos que conceber a língua como instrumento de comunicação pode implicar uma simplificação do trabalho do professor de espanhol em sala de aula. Essa simplificação pode contribuir para que os conflitos instaurados no contato com uma língua estrangeira não sejam problematizados. Ao contrário, podem ser simplesmente negligenciados em função de uma relação até mesmo mercadológica com a língua.

Podemos observar, ainda, como efeito da noção de língua como instrumento de comunicação, a concepção de sujeito que se assume em sala de aula. Cabe lembrar a noção de sujeito que assumimos nesta dissertação, o sujeito é aquele que se constitui na e pela linguagem. Esse sujeito não tem a possibilidade de controlar seu dizer, o que nos permite afirmar que a linguagem como instrumento que o sujeito pode usar de forma transparente lhe é possível apenas em uma instância imaginária. Dito de outro modo, o aluno pode não passar pela experiência de que a comunicação implica também a não-comunicação. Consideramos que não é possível aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira ter uma garantia de compreensão de seus dizeres.

Como postulamos, o dizer pode ter efeitos de sentido que são indeterminados e que não podem ser controlados. A ilusão de sermos senhores de nossas palavras é necessária,

porém, como já mencionamos, essa possibilidade se situa no plano imaginário. É apenas nesse plano que podemos nos posicionar de forma a exercer controle sobre as palavras e, por conseguinte, sobre a comunicação.

Além disso, seria importante que sobre a língua, o professor refletisse sobre o fato de que “a língua suporta o real da alíngua”, ou seja, a impossibilidade de tudo dizer, (MILNER, 1978, p.19).

Nos excertos apresentados nesta seção, observamos que os dizeres dos professores de espanhol, participantes da pesquisa, sugerem uma inscrição em uma noção de língua ideal.

Para Milner (2006) a língua ideal:

procura fazer representação do Um simbólico. Ela é, portanto, intrinsecamente unívoca, ou melhor, ela é o lugar balizado por toda demanda de univocidade. (...) embora persigamos de modo insistente o paralelismo das diferenciações, nunca chegamos ao lugar onde, supostamente levadas, ambas até seu termo final, assegurariam que um nome é também o nome de uma significação, sem recobrimento nem equívoco. Um tal lugar, para falar a verdade, só pode ser construído como um ponto ideal. É isso justamente que vamos nomear língua ideal e que orienta as teorias que tem por fim a clareza e a distinção (...) basta um passo a mais, permitido pela homonímia dos Uns, para que, da língua ideal, figura imaginária, mas traçada pelo Um simbólico, nasça uma língua por inteiro ordenada pelo Um imaginário: entendamos aquela que faria laço perfeito, tanto entre os nomes e as coisas quanto entre os seres falantes. A distintividade da rede fica, então, investida pelas solicitações da comunicação absoluta e eficaz: uma língua na qual tudo se diria, de todos a todos, e sobre toda coisa, em qualquer ocasião. (MILNER, 2006, p.34-36)

Consideramos que quando o sujeito “assume” a noção de língua ideal em sua relação com a língua é possível pressupor que há, neste âmbito, uma prevalência do registro do imaginário.

O que vimos, até aqui, nos excertos analisados, sugere que seria importante que a formação de professores, no que diz respeito ao contato com a língua estrangeira, fosse além de identificações meramente imaginárias, aspecto que, como sabemos, não se configura como garantia, pois não temos controle sobre esse processo.

Somos chamados, no entanto, como formadores a provocar, dar respostas, para esse aspecto da formação que se nos apresenta como desafio para que, possivelmente, outras relações com a língua possam constituir os professores de espanhol.

A seguir, passamos a analisar dizeres dos professores participantes da pesquisa que nos remetem ao discurso do Curso de Letras como legitimador e não como formador.

4.2 A relação com o curso de formação

Nos excertos abaixo, os professores de espanhol participantes desta pesquisa enunciam sobre a formação do professor de língua estrangeira a partir de duas perguntas sugeridas no roteiro que receberam: O que você acha importante para formar um professor de espanhol? e O que você diria para uma pessoa que possui formação acadêmica não específica e que deseja tornar-se um professor de espanhol?

Vejam os que nos mostra o excerto 5:

Excerto 5 - O que eu acho importante pra formar um professor, eu acho que é acima de tudo o esforço, né? Eu não tenho uma formação pra professora, mas me esforcei e acredito que todo mundo que queira, é /.../ tornar-se um professor de espanhol, ainda que a formação acadêmica não seja essa, com muito esforço, com curiosidade, enfrenta que é bom e dá certo né? é lógico que é preciso estudar, eu acho importante a formação acadêmica, mas eu acho que se a gente não faz aquilo que gosta e se não tem esforço, não dá certo, então pra mim o que é mais importante pro profe /.../ formar o professor é que o professor tenha interesse, que ele se esforce, então o que eu diria pra uma pessoa que possui uma formação acadêmica em outra área e deseja tornar-se um professor de espanhol é com muita vontade, muita curiosidade, muito esforço e muito estudo, dá certo né?, eu recomendo, eu faço porque eu gosto, então de mim só vão ouvir que é bom, que faça, que volte pros bancos da faculdade se for preciso e aprenda, e adquira a formação /.../ acadêmica nessa área, mas faça porque se a gente faz o que gosta dá certo. (P1)

Neste excerto, o funcionamento do imaginário de P1 sobre a formação do professor é marcado por dizeres constituídos no discurso do esforço, como afirma: “O que eu acho importante pra formar um professor, eu acho que é acima de tudo o esforço, né? Eu não tenho uma formação pra professora, mas me esforcei”.

A expressão “acima de tudo” sugere que no imaginário de P1 sobre o que seja formar um professor o esforço é o que pode garantir uma boa formação. P1 não tem uma formação acadêmica específica, porém, conforme explicita com o uso da conjunção “mas”, já tem o

mais importante que é o esforço: “mas me esforcei”. Os dizeres de P1 neste excerto estruturam-se, portanto, a partir da exaltação do esforço.

No dizer de P1, enfatiza-se que a possibilidade de sucesso na formação de um professor depende de seu interesse e de seu esforço pessoal. Esses elementos compõem na história de formação de P1 que afirma não ter a formação específica para atuar como professor, porém parece considerar-se bem-sucedido: “com muito esforço, com curiosidade, enfrenta que é bom e dá certo né”.

É preciso considerar que a sequência “Eu não tenho uma formação pra professora, mas me esforcei” sugere uma justificativa facilmente encontrada, por exemplo, na ideologia do ‘self-made-man’, aquele que se faz por si mesmo, chegando, por isso, ao sucesso. O efeito desse dizer pode apontar para um tipo de compromisso com o ser professor em que não é possível se comprometer em problematizar a profissão, restando-lhe uma posição que, girando em torno de uma compensação, é ocupada sem uma formação específica.

A idéia de compensação pode ser observada pela via de uma heterogeneidade marcada pela adversativa introduzida com o uso da conjunção “mas”, como se o esforço bastasse para ser professor. Há uma tentativa de legitimar a posição ocupada, ou seja, a de professor.

Podemos observar no excerto 5, como exemplo de heterogeneidade marcada, que diversos elementos como esforço, curiosidade, formação acadêmica, gosto e interesse são capazes de, para P1, garantir uma boa formação ao professor.

Para isso, embora P1 mencione a formação acadêmica como relevante, os elementos “gosto”, “esforço” e “interesse” são os destacados como essenciais para a formação do professor: “eu acho importante a formação acadêmica, mas eu acho que se a gente não faz aquilo que gosta e se não tem esforço, não dá certo, então pra mim o que é mais importante pro profe /.../ formar o professor é que o professor tenha interesse, que ele se esforce...”.

Ressaltamos que, ao concluir seu dizer, P1 faz uso da expressão “então” para, em seguida, enunciar sobre o que realmente considera importante para formar o professor, sugerindo que ainda que o sujeito tenha a formação acadêmica, sem os elementos destacados “interesse” e “esforço”, “não dá certo”. Esses elementos são apresentados com o uso da expressão “pra mim”, o que parece indicar uma tentativa de P1 de se convencer sobre o que diz. Observamos que, atravessando o seu dizer, estruturado em justificativas, há a presença de um outro dizer (como um real que não cessa de não se escrever) que não enunciado explicitamente o constitui, qual seja, “não tenho formação específica na área de espanhol”.

Interessante notar que, na conclusão de P1 sobre o que possa ser importante para formar um professor, há uma hesitação marcada por uma pausa /.../ . Isso parece reiterar o fato

de que falar sobre formação de professores se configura como algo que traz desconforto, uma vez que sua constituição como professor não passa pela formação acadêmica tal como pressupõe a pergunta sugerida no roteiro.

Em decorrência, os dizeres de P1 estão inscritos no discurso do pragmatismo, e, como apresentamos anteriormente, esse discurso fundamenta a história do ensino do espanhol no Brasil. É a necessidade urgente de professores de espanhol que corrobora para a circulação de discursos que sustentam uma simplificação da discussão sobre a formação do professor de espanhol, como, por exemplo, o discurso do esforço.

A formação acadêmica específica para profissionais de outra área que desejam se tornar professores de espanhol é mencionada no excerto 5, porém o elemento que parece se destacar é o esforço, como vemos nas seqüências abaixo:

a) “todo mundo que queira, é /.../ tornar-se um professor de espanhol, ainda que a formação acadêmica não seja essa, *com muito esforço, com curiosidade*, enfrenta que é bom e dá certo né?”

b) “eu diria pra uma pessoa que possui uma formação acadêmica em outra área e deseja tornar-se um professor de espanhol é com muita vontade, muita curiosidade, muito esforço e muito estudo, dá certo né?”

c) “que volte pros bancos da faculdade se for preciso e aprenda, e adquira a formação /.../ acadêmica nessa área”.

Nas seqüências a) e b), observamos que os elementos “esforço”, “curiosidade”, “vontade” e “estudo” são apresentados como necessários à formação do professor. O dizer de P1 pode ser caracterizado pela falta de embasamento teórico, pois não se menciona nenhuma teoria sobre a formação de professores de língua estrangeira. A ausência de argumentação teórica marca a constituição do enunciador que se torna professor de espanhol atendendo, inicialmente, a uma demanda de mercado em que aspectos meramente “práticos” seriam valorizados.

É preciso lembrar que esse é um mito, ou seja, há vários dizeres em nossa sociedade, inclusive em círculos acadêmicos, que defendem uma formação de professores voltada à prática, apostando, portanto, no acirramento da dicotomia entre teoria e prática. É comum ouvirmos inclusive formadores de professores afirmarem que “a teoria na prática é outra”.

O valor do advérbio “muito” também sugere uma tentativa de apresentar algo que possa contribuir para corroborar o que se diz, ou seja, o enunciador não diz simplesmente que é necessário ter esforço, é necessário ter “muito” esforço. Com isso, parece haver um empenho de P1 para manter a suposta homogeneidade da língua, para evitar que o NÃO-UM

compareça. Isso também pode ser visto no uso da expressão “dá certo né?” em que P1 continua enunciando no fio de seu dizer as suas certezas. A expressão “dá certo” vem acompanhada do termo “né” que sugere uma tentativa de P1 buscar uma confirmação do interlocutor para o que diz. Essa solicitação de confirmação do interlocutor assinala para uma possível desestabilização desse dizer que mesmo se supondo completo quer a aquiescência do outro, seu interlocutor imediato, neste caso.

Quanto à seqüência c), parece-nos que a expressão “se for preciso” e a pausa que aparece entre os termos formação e acadêmica indicam uma dificuldade em enunciar sobre a formação acadêmica na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Na expressão “se for preciso”, o uso da conjunção “se” sugere uma possibilidade remota. Na pausa, um silêncio que novamente mostra a equivocidade do dizer de P1 que ao enunciar “se for preciso” deixa flagrar sua inscrição em discursos sobre a formação de professores que não consideram a importância da formação específica para tal.

No excerto 5, é possível observar a manifestação de um já-dito sobre a formação do professor de língua estrangeira: se o professor é capaz, se esforça e domina a língua, a formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira não se constitui em uma base para a formação do professor, cumpre apenas uma função complementar.

No excerto que se segue, menciona-se o Curso de Letras como necessário para a formação do professor, porém seu papel parece ser apenas o de legitimação:

Excerto 6 - Como não tinha o curso de letras na universidade, em letras-espanhol, muitas pessoas estudaram um certo tempo e começaram a dar aula assim como eu, /.../ é não acho que o professor, o pro, o profissional formado em Letras seja o melhor profissional, mas eu acho importante que ele tenha essa formação pra dar aula, é pode ser que até uma pessoa que tenha outra formação seja melhor professor, mas eu acho que se a gente ficar um profissional entrando na área do outro vira realmente /.../ não faz sentido uma pessoa fazer um curso superior e depois outra pessoa é /.../ trabalhar no seu lugar, mas eu acho que pela realidade de (xxx) foi permitido, mas essa realidade, a tendência é mudar, eu acho que cada vez vão exigir mais que seja uma pessoa habilitada em Letras [...] agora eu acho importante também que a pessoa tenha uma leitura de mundo, é no meu ponto de vista, o fato de eu ter viajado pra Espanha foi muito importante,

quando eu tenho que falar, eu não sei como eu falaria de alguma coisa se eu não tivesse vivido essa experiência, como eu citaria um lugar, como eu falaria de uma dança, de uma música, de um /.../ se eu não tivesse tido essa experiência de conhecer isso, eu acho que seria muito difícil. [...] para se tornar professor de espanhol, eu diria a mesma coisa que eu estou fazendo agora, que faça o curso de Letras, é Espanhol, mas paralelo a isso faça um bom curso de espanhol, leia, assista filme, leia revista, jornais e entre na internet que isso também é muito importante, então são as duas coisas, essa formação acadêmica, mas o espanhol, essa formação acadêmica não dá, mas te dá uma didática, eu penso um respaldo, mas o resto a pessoa tem que procurar fora e tá sempre lendo, sempre fazendo curso e se puder viajar para um país de língua ah espanhola, é sempre ótimo, muito bom. (P2)

Sobre o ser professor de espanhol, P2 considera, a partir de sua experiência, que inicialmente bastava haver estudado a língua espanhola: “muitas pessoas estudaram um certo tempo e começaram a dar aula assim como eu”. A expressão “um certo tempo” indica uma imprecisão quanto ao tempo dedicado para preparar-se para exercer a profissão docente, o que sugere que alguns profissionais podem logo após um curto período de estudo da língua espanhola ter começado a atuar como professores dessa língua. Notemos que, para P2, essa parece ser uma situação “natural”, dado que não lhe causa nenhuma estranheza, pelo menos sinalizada em seu dizer.

Tal situação não se refere a um caso específico de P2, conforme se diz “muitas pessoas [...] assim como eu”. Observamos que há uma tentativa de inserir-se em um grupo, o que cria um efeito de consenso que pode evitar o questionar-se sobre essa situação de começar a exercer a docência com uma preparação mínima. Esse modo de enunciar também sugere uma tentativa de, no imaginário, fazer UM, P2 se sente unido a outros sujeitos pela mesma situação.

A possibilidade de atuar como docente de espanhol após “um certo tempo” de estudo decorre no dizer de P2 de uma situação momentânea que caracteriza a cidade em que atua: não há instituições que ofereçam cursos de formação acadêmica na área do ensino do espanhol. Como podemos perceber em seu dizer: “eu acho que pela realidade de (xxx) foi permitido, mas essa realidade, a tendência é mudar, eu acho que cada vez vão exigir mais que seja uma pessoa habilitada em Letras”.

Esse dizer nos traz à memória o fato de haver um número reduzido de instituições voltadas para a formação do docente de espanhol em um momento em que a demanda por esse profissional se vê ampliada, e aponta a dificuldade existente para o professor que busca a formação na área.

Podemos observar que o uso da expressão “foi permitido” nos remete ao discurso da urgência que caracteriza a implementação do espanhol no Brasil. A expressão “foi permitido” vincula-se à possibilidade de, em função da necessidade urgente de professores de espanhol, ocupar a posição de professor de espanhol sem a formação na área, o que cumpre a lógica que constitui essa formação do professor.

Em relação a essa possibilidade, P2, com uma adversativa que se inicia com o uso da conjunção “mas”, sinaliza para uma mudança desse quadro favorável à atuação de um profissional sem formação na área: “cada vez vão exigir mais que seja uma pessoa habilitada em Letras”.

Podemos observar, ainda, que o dizer de P2 se inscreve em um discurso que sustenta a impossibilidade de se aprender uma língua estrangeira no curso de Letras, e talvez por essa razão acredite que o profissional advindo deste curso não seja o mais competente conforme afirma a partir de uma contradição sobre o profissional e o curso de Letras: “não acho que o professor, o pro, o profissional formado em Letras seja o melhor profissional, mas eu acho importante que ele tenha essa formação pra dar aula, é pode ser que até uma pessoa que tenha outra formação seja melhor professor”.

Parece-nos que a imagem que se tem do Curso de Letras é aquela que assinala apenas para um papel de preparar para dar aula. P2 indica em seu dizer que um curso de formação acadêmica não específica na área do ensino de língua estrangeira pode possibilitar que o professor tenha um desempenho considerado melhor, como vemos no enunciado: “é pode ser que até uma pessoa que tenha outra formação seja melhor professor”.

Esse dizer nos remete a um já-dito sobre o profissional de língua estrangeira: não é necessário ter a formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira, o domínio da língua estrangeira é suficiente para que se possa atuar como professor.

Outro aspecto considerado relevante para a formação do professor se refere à possibilidade de estar em um país em que se fala a língua estrangeira. O dizer sobre essa possibilidade sugere que a viagem ao exterior é um elemento essencial na formação de um professor de língua estrangeira, cumprindo, neste espaço, o papel de legitimar o professor que não tem formação específica para exercer sua profissão. Conforme é possível notar em: a) “o fato de eu ter viajado pra Espanha foi muito importante, quando eu tenho que falar, eu não sei

como eu falaria de alguma coisa se eu não tivesse vivido essa experiência, [...] eu acho que seria muito difícil”, e b) “e se puder viajar para um país de língua ah espanhola, é sempre ótimo, muito bom”.

Nos recortes a) e b), observamos que P2 vincula seu sucesso a sua viagem à Espanha. É a viagem que lhe possibilita atuar em sua prática com mais facilidade, e com segurança para estar na posição que ocupa. No recorte a), P2 ao referir-se a sua viagem usa o advérbio de intensidade “muito” que contribui para enfatizar a importância da mesma, confirmando o que se enuncia.

A impossibilidade de ser professor de língua estrangeira sem uma viagem ao exterior é reforçada pelas expressões “eu não sei”, “se eu não tivesse vivido essa experiência” e “acho que seria muito difícil”. O uso de tais expressões contribui para apresentar a viagem ao exterior como fator decisivo para que um sujeito possa atuar como professor de uma língua estrangeira. Viajar ao país de cuja língua se é professor constitui o discurso, dentre outras instituições, dos institutos de idiomas que, como sabemos, promovem, inclusive, acompanhamentos a essas viagens tanto para alunos quanto para professores.

No recorte b), a presença do advérbio “sempre” indica que o caráter benéfico de uma viagem a um país em que se fala a língua estrangeira é inquestionável, e induz a uma idéia de que seu valor permanece em todo o tempo.

Podemos verificar que a viagem ao país em que se fala a língua estrangeira comparece como um elemento que favorece a formação do professor e possibilita sua atuação. No dizer de P2, trata-se de algo “muito importante, sempre ótimo, muito bom”. Os adjetivos “importante”, “ótimo” e “bom” acompanhados dos termos “muito” e “sempre” se constituem em elementos que valorizam a viagem ao exterior, e assinalam para uma forte convicção de P2 em relação ao que enuncia. Trata-se, a nosso ver, de dizeres que querem legitimar a atuação do professor, justificando, também, a sua formação não acadêmica na área de atuação.

Cabe notar, ainda, que o dizer sobre a viagem ao exterior sugere uma inscrição em discursos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas que, ao longo dos tempos, primaram por manter uma idéia de que estar no país de origem garantiria a aprendizagem automática e, ao mesmo tempo, a aprendizagem da cultura.

A inscrição do professor de língua estrangeira nesse discurso contribui para reduzir as possibilidades de discutir a formação desse professor ao pressupor um outro discurso: não se aprende a língua estrangeira no curso de formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira, no caso o curso de Letras.

Ainda, no excerto 6, podemos perceber que o aspecto da insuficiência do Curso de Letras para formar um professor de língua estrangeira é bastante enfatizado. Ao longo do dizer de P2, notamos que a presença da conjunção adversativa “mas” aparece várias vezes, produzindo um efeito que é o de limitar o papel do Curso de Letras na formação do professor de língua estrangeira, apresentando um argumento que parece ser mais convincente que o primeiro, conforme podemos verificar no seguinte recorte:

[...] para se tornar professor de espanhol, eu diria a mesma coisa que eu estou fazendo agora, faça o curso de Letras, é Espanhol, mas paralelo a isso faça um bom curso de espanhol, leia, assista filme, leia revista, jornais e entre na internet que isso também é muito importante, então são as duas coisas, essa formação acadêmica, mas o espanhol, essa formação acadêmica não dá, mas te dá uma didática, eu penso um respaldo, mas o resto a pessoa tem que procurar fora [...].

Observamos que há no dizer de P2 um reconhecimento da necessidade de fazer um Curso de Letras para ser professor de espanhol ao sugerir, para quem possa interessar-se pela área, que faça o Curso de Letras como ele faz no momento: “para se tornar professor de espanhol, eu diria a mesma coisa que eu estou fazendo agora, faça o curso de Letras, é Espanhol”.

Cabe notar que esse dizer de P2 encontra respaldo no oportunismo de várias instituições de nível superior que, ao detectarem uma possibilidade de mercado, passaram a oferecer também habilitação em espanhol, com cargas horárias mínimas, simplificando, sobremaneira, a formação. Como mencionamos, não há na região em que desenvolvemos essa pesquisa nenhuma instituição de nível superior pública que ofereça habilitação em espanhol, o que parece sintomático. Os professores sabem disso.

Observamos, ainda, neste mesmo recorte, que o uso repetitivo do termo “mas” parece sugerir a necessidade de algo mais na formação do professor que o Curso de Letras não pode oferecer. Apesar de P2 indicar que um curso de formação acadêmica específica é importante, seu dizer sugere que essa importância se restringe apenas ao aspecto legal quando enuncia: “eu penso um respaldo”.

Além disso, o uso da conjunção “mas” aponta para uma relação conflituosa com a formação acadêmica na área do ensino de língua estrangeira, marcada por contradições: ora

isso é apresentado como importante, ora *aquilo* se sobrepõe, sendo concebido como elemento mais significativo.

Parece-nos que no dizer de P2, a legitimação que o curso de formação em Letras pode conferir ao professor é o que se apresenta como mais interessante, na verdade, ao fazê-lo o professor passa a ter um “respaldo”, um apoio moral para atuar. Contudo, para formar-se, o professor necessitará de outros recursos. No dizer de P2, é essencial que ao fazer o Curso de Letras, o professor procure simultaneamente, como explicita com o uso do termo “paralelo”, fazer um curso de língua em uma escola de idiomas, leituras extras, filmes, revistas e que use também a internet.

Interessante notar que a tecnologia comparece na formação do professor, sendo valorizada pelo uso do advérbio “muito” seguido do adjetivo “importante”, como se enuncia: “e entre na internet que isso também é muito importante”.

Entrar na internet como um recurso para aprender língua estrangeira é uma promessa que circula em discursos contemporâneos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas que acaba por afetar o professor que se vê constituído por isso ou pela falta disso, já que, conforme nos ensina Foucault (1988), em *Microfísica do Poder*, queremos estar sempre na verdade do momento histórico.

No curso de Letras, o professor pode encontrar uma formação metodológica, o curso “te dá uma didática”, porém outros aspectos da formação, apresentados como “resto”, não comparecem no curso, sendo necessário procurá-los “fora” do curso de Letras, conforme enuncia: “o resto a pessoa tem que procurar fora”.

Observamos, ainda, que os outros elementos: bom curso de línguas, revista, jornal e internet; considerados necessários à formação do professor, recebem um destaque maior ao serem apresentados em um argumento que se inicia com o uso do termo “mas” cuja presença contribui, como efeito de sentido, para enfatizar esses elementos.

Ao longo do excerto 6, observamos que P2 reitera o aspecto de insuficiência do Curso de Letras no que se refere ao seu papel de formar um professor de língua estrangeira. P2 parece inscrever-se em um dizer que circula em nossa sociedade sobre a formação acadêmico-universitária: acredita-se que alguns cursos como Medicina, Direito e Engenharia têm mais prestígio que outros, garantindo uma boa formação profissional para aqueles que neles ingressam.

Há discursos que circulam sobre o Curso de Letras que o consideram como um curso para quem quer apenas passar o tempo, e que, por essa razão, não oferece uma formação

sólida. Além disso, acredita-se que o profissional que nele se forma, o professor, é aquele que socialmente tem uma importância cada vez menor.

No excerto 7 que apresentamos abaixo, a formação acadêmica específica também aparece no dizer de P3:

Excerto 7 – Bom, formar um professor de espanhol, em primeiro lugar seria necessário a graduação Letras Português-Espanhol, e isso é um problema muito grande para nossa realidade em todo o país, em todo o Brasil, né? E em alguns lugares é mais grave que em outras regiões, mas é um problema antigo né? [...] E existem pouquíssimas faculdades no Brasil com, pouquíssimas em função da do tamanho do e da demanda que se vê necessária, [...] aqui na região só temos em (xxx) na (xxx) e na (xxx), atualmente a (xxx) está oferecendo um curso à distância né? O ensino EAD é Letras Português-Espanhol, tô fazendo o curso apesar de já ter concluído até o mestrado, mas infelizmente ah /.../ nós precisamos também da graduação em Letras Espanhol e gostaria muito de colocar aqui também que com a obrigatoriedade do ensino do espanhol a lei assinada pelo presidente Lula em agosto do ano passado, várias universidades ah universidades federais, entidades federais enfim ou estaduais abriram concurso para professores de espanhol, mas estão pedindo graduação em Letras Espanhol, [...] e infelizmente na região não temos professor com graduação em Letras Português e Espanhol /.../ Bom o mais importante para formar o professor de espanhol seria realmente a possibilidade de frequentar o curso de a gradu... de graduação em Letras ah /.../ com especialização em espanhol, português espanhol, [...] acho importante também além da graduação em Letras espanhol ah /.../ que o profissional tenha frequentado um curso formal de língua espanhola em instituto de idiomas e além disso o seu esforço pessoal em desenvolver seus próprios estudos, procurar pesquisar, orientar-se, preparar bons materiais para que possa ah /.../ ter uma formação ah /.../ sólida como profissional como professor de espanhol. Para uma pessoa que possui formação acadêmica em área não específica do conhecimento e que deseja tornar-se um professor de espanhol /.../ Esse tem sido o problema de muitos ou creio que da grande maioria de vários professores de espanhol no Brasil [...] isso é bem mais problemático porque

o profissional teria que fazer especialização, mestrado ou até mesmo retornar a escola para graduação e fazer a graduação Letras em espanhol além de o seu esforço pessoal com sua formação profissional buscando sempre novos métodos, novos materiais, novas formas de tornar sempre uma aula dinâmica de fornecer aos alunos recursos para que eles possam desenvolver seus próprios conhecimentos a sua própria perfeição na língua espanhola. (P3)

É possível observar, no início do excerto 7, que, para P3, vários elementos podem ser considerados na formação do professor de espanhol, porém ao fazer uso da expressão “em primeiro lugar”, enfatiza-se a graduação na área como o elemento mais necessário para essa formação.

Ao enunciar sobre essa necessidade, P3 nos remete ao passado que marca a implementação do ensino do espanhol no Brasil. O interesse pelo estudo da língua espanhola assinala para a falta de profissionais formados, e essa formação se constitui em um “problema” que não parece ser de fácil solução. Como vemos no dizer de P3, trata-se de um “problema muito grande para nossa realidade em todo o país”, “alguns lugares é mais grave”, “é um problema antigo” “existem pouquíssimas faculdades no Brasil”.

O uso do advérbio “muito” e dos adjetivos “grande”, “grave” e “antigo” contribuem para reforçar a dificuldade existente na área de formação do professor de espanhol. Essa dificuldade decorre, como se explicita, do número reduzido de faculdades que oferecem formação na área. P3 destaca esse número reduzido com o uso do superlativo “pouquíssimas”.

Os dizeres de P3 também apontam para algumas instituições que oferecem formação acadêmico-universitária na área do espanhol na região em que desenvolvemos essa pesquisa, como mencionamos na introdução.

Observamos que P3 parece reconhecer a necessidade do curso de formação na área, porém parece ressaltar o aspecto de legitimação que tal curso pode conferir, conforme vemos na seqüência: “O ensino EAD é Letras Português-Espanhol, tô fazendo o curso apesar de já ter concluído até o mestrado, mas infelizmente ah /.../ nós precisamos também da graduação em Letras Espanhol”.

Apesar do dizer de P3, aparentemente, parecer referendar o papel dos cursos de Letras na formação do professor, uma vez que seus dizeres, inicialmente, assim o indicam, somos surpreendidos no momento em que, deonticamente, enuncia ter que fazer o curso em EAD. Seu dizer, nesse sentido, está em consonância com o dizer de P2: “para se tornar professor de

espanhol, eu diria a mesma coisa que eu estou fazendo agora, faça o curso de Letras, é Espanhol”, conforme analisado no excerto 6.

A expressão “apesar de já ter concluído até o mestrado” sugere que no imaginário de P3 fazer o curso de Letras Espanhol não seria necessário se não fosse por uma questão legal, pois em seu caso já possui uma pós-graduação. Esse aspecto pode ser observado pelo efeito que uma adversativa que se inicia com a conjunção “mas”, seguida do uso do advérbio “infelizmente” e do advérbio “também”, produz, atribuindo ao curso de Letras Espanhol um papel de não formador, ao mesmo tempo em que é necessário para que se possa obter um título na área.

É, portanto, com esse imaginário em operação sobre o curso de Letras que P3 sustenta em seus dizeres que a titulação que o curso de formação na área confere parece ser um elemento essencial, como vemos na seqüência seguinte: “gostaria muito de colocar aqui também que com a obrigatoriedade do ensino do espanhol a lei assinada pelo presidente Lula em agosto do ano passado, várias universidades ah universidades federais, entidades federais enfim ou estaduais abriram concurso para professores de espanhol, mas estão pedindo graduação em Letras Espanhol,[...] e infelizmente na região não temos professor com graduação em Letras Português e Espanhol ...”.

Podemos observar que a expressão “gostaria muito de colocar aqui também...” destaca a abertura do mercado de trabalho para o professor de espanhol. Por outro lado, a oração que se inicia com a conjunção “mas” ressalta que as oportunidades de trabalho em universidades se voltam para os que possuem titulação na área.

O uso do advérbio “infelizmente” parece apontar para um lamento de P3 diante do fato de haver uma oportunidade de trabalho e de não se estar preparado para a mesma. Comparece, assim, no dizer de P3, o aspecto da legitimação que o curso de formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira pode conferir ao professor.

Ao enunciar sobre o que considera necessário para formar um professor de espanhol, P3 busca destacar o curso de letras: “Bom o mais importante para formar o professor de espanhol seria realmente a possibilidade de freqüentar o curso de a gradu... de graduação em Letras ah /.../ com especialização em espanhol, português espanhol”.

Observamos que a expressão “o mais importante” sugere uma tentativa de P3 de reconhecer o espaço do curso de Letras na formação do professor de língua estrangeira, porém a presença da interrupção e a ocorrência da pausa assinalam para algo que falha, não faz sentido: “o curso de a gradu... de graduação em Letras ah /.../ com especialização em espanhol”, o que produz um efeito de hesitação, reforçando, a nosso ver, o fato de que para P3

o curso de Letras parece ter o papel preponderante de somente legitimar, do ponto de vista legal, a formação do professor de espanhol.

Essa perspectiva parece ser confirmada com o que se diz em seguida: “*acho importante também além da graduação em Letras espanhol...*”. O dizer de P3 sobre a formação do professor de espanhol sugere que é necessário que o professor busque outros recursos, não se limitando apenas à formação específica.

Essa necessidade é reforçada com o uso do advérbio “também” que produz um efeito de inclusão de algo mais; e vinculado ao advérbio também, P3 usa outro advérbio, “além”, o que enfatiza a necessidade de se buscar uma formação lingüística em outro espaço, no caso uma escola de línguas: “que o profissional tenha freqüentado um curso formal de língua espanhola em instituto de idiomas”. Mais uma vez, reiteramos que se trata de dizeres que filiados a discursos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, não articulados com aqueles constituídos por uma formação acadêmico-universitária, permitem identificar aquilo que constitui a formação do professor de espanhol que ora se analisa.

Os dizeres de P3 nos remetem a um já-dito sobre a aprendizagem de língua estrangeira que concebe as escolas de línguas como espaços em que é possível aprender uma língua estrangeira. O curso de Letras não se insere nesta perspectiva: há uma crença de que não se aprende a língua estrangeira no Curso de Letras.

Observamos, ainda, que o dizer de P3 sobre a formação do professor se constitui no discurso do esforço: “e além disso o seu esforço pessoal”. O uso da expressão “além disso” indica que algo mais é necessário para formar o professor de espanhol, não é suficiente fazer um curso de formação acadêmica específica, no caso Letras; também não é suficiente haver feito um curso em um instituto de idiomas. Cabe ao professor esforçar-se “para que possa ah /.../ ter uma formação ah /.../ sólida como profissional como professor de espanhol”.

Nesse dizer, P3 menciona o adjetivo “sólida” para caracterizar ou predicar a formação, o que assinala que, em seu imaginário, o esforço é o que pode garantir uma boa formação. Vemos aqui um professor constituído por um imaginário que prima pela possibilidade da certeza, certeza de aprender, saber a língua, de dominá-la.

Para o profissional de outra área que deseja tornar-se professor de espanhol, o dizer de P3 aponta para uma dificuldade já mencionada: a necessidade de buscar uma formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira. Essa necessidade passa a ser, no dizer de P3, “o problema de muitos ou creio que da grande maioria de vários professores de espanhol no Brasil”, e enfrentar esse problema “é bem mais problemático porque o

profissional teria que fazer especialização, mestrado ou até mesmo retornar a escola para graduação e fazer a graduação Letras em espanhol”.

O quadro de um professor de espanhol vindo de outra área é visto como “bem mais problemático”. Essa visão parece decorrer de uma necessidade de passar por uma formação específica, conforme sugere a expressão “teria que fazer”. Essa expressão aponta para algo que é da ordem de um dever, de uma obrigatoriedade.

No excerto 7, P3 parece constituir-se no discurso da razão que pressupõe um sujeito capaz de controlar suas ações, como se pode observar na seqüência: “além de o seu esforço pessoal com sua formação profissional buscando sempre novos métodos, novos materiais, novas formas de tornar sempre uma aula dinâmica de fornecer aos alunos recursos para que eles possam desenvolver seus próprios conhecimentos a sua própria perfeição na língua espanhola”. Nesse dizer parece não haver espaço para a dúvida. Isso porque os dizeres de P3 se estruturam no sentido de a todo o tempo justificarem o fato de que mesmo não tendo sido formado ou passado por um curso de Letras, seus conhecimentos e/ou atitudes (“esforço”) seriam suficientes para cumprir a tarefa que o ser professor de espanhol, nas condições dadas, lhe impõe.

O uso do advérbio “sempre” sugere que ser professor é caminhar rumo à completude e assumir a responsabilidade pelo processo de aprendizagem, é o professor que deve “fornecer aos alunos recursos”, é do professor a tarefa de conduzir seus alunos à autonomia, como indica o uso dos termos “próprios” e “própria”. Observamos, ainda, que na aprendizagem da língua estrangeira os alunos devem ser estimulados pelo professor a alcançar a completude, conforme assinala o uso do adjetivo “perfeição”.

Cabe notar que a escolha do verbo “fornecer” sugere uma passividade no processo de ensino e aprendizagem, o professor fornece e o aluno recebe, o que indica uma relação de mercado em que um oferece o produto e outro o adquire. Não se trata de um processo de produção do conhecimento.

Essa perspectiva advém de uma proposta de ensino de língua estrangeira em que o ensino é concebido apenas como um espaço de transmissão e recepção de conhecimentos. Não se trata de um processo de produção do conhecimento que pressupõe a participação dos sujeitos na produção de sentidos. Na relação do sujeito com o conhecimento nada se altera, uma vez que esses elementos são vistos como prontos. Isso é comumente observado na maneira como, por exemplo, os institutos de idiomas fazem propaganda sobre as línguas estrangeiras que ensinam. E isto parece, também, constituir o professor de espanhol que se vê,

de forma fragmentada, chamado a dar uma resposta para a tarefa de ensinar espanhol nas condições de formação aqui descritas.

Observamos, ainda, a ênfase dada às questões de ordem prática, conforme expressa alguns termos: “novos métodos”, “novos materiais”, “novas formas de tornar sempre uma aula dinâmica”. A repetição do adjetivo “novo”, vinculada ao advérbio “sempre”, pressupõe um sujeito que em todo o tempo busca algo para garantir o sucesso de sua prática pedagógica. O adjetivo “novo” não tem efeito de provocar deslocamento.

Cabe notar que essa leitura sobre a abordagem comunicativa vem sob a forma de fragmento, o que pode se fundamentar, por exemplo, no fato de P3 não ter vivenciado a experiência de estudar a abordagem comunicativa. O que P3 diz sobre essa abordagem comunicativa pode ser decorrente, apenas, de seu contato com materiais didáticos. Desse modo, podemos observar que a abordagem comunicativa vem como fragmento que acaba por constituir o professor e sua formação.

Nesta perspectiva, concebe-se o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira como comunicação, e o que corresponde a essa concepção é a noção de dinamismo. Trata-se de um olhar que nos remete a um dizer do senso comum que não é compatível com a posição enunciativa que se supõe daquele que toma a palavra como professor.

Assim, em relação ao excerto 7, pode-se concluir que o argumentar sob a ótica do senso comum se apresenta como um elemento que marca a constituição do professor. Ao ocupar essa posição de professor, o enunciador se apóia no discurso da necessidade, corroborando discursos sobre o ensino e a aprendizagem de espanhol que visam a atender a uma demanda de mercado.

No próximo excerto, diversos elementos são citados como necessários para formar um professor de espanhol.

Excerto 8 - Acho importante para formar um professor de espanhol /.../ primeiro gosto, disciplina, abertura, flexibilidade, curiosidade, e muita leitura /.../ também. Diria para uma pessoa que possui formação acadêmica em área não específica de conhecimento e que deseja se tornar um professor de espanhol que pesquise, busque e goste. Primeiro tem que gostar, depois ir atrás do conhecimento necessário. (P4)

Nesse excerto, considera-se que vários elementos são importantes para formar um professor de espanhol: “gosto, disciplina, abertura, flexibilidade, curiosidade, leitura, pesquisa”.

O modo de apresentação desses elementos sugere um caráter de prescrição que aponta para uma preocupação com o ser e não com o “saber-se ser dentro do jogo”: ser disciplinado, aberto, flexível, curioso, leitor e pesquisador são atributos que devem caracterizar o professor. Esse modelo de professor parece estar inscrito no discurso da razão e da autonomia.

O “gosto” é o que se destaca na formação do professor, como expressa o uso do numeral “primeiro”: “primeiro gosto” e “primeiro tem que gostar”.

Observamos que o elemento “gosto” é apresentado de forma genérica, o que sugere uma implicação mínima com o objeto de trabalho, uma vez que esse “gosto” pode ser por diferentes aspectos que envolvem o fazer pedagógico: o gosto pela língua, o gosto pelo ambiente da sala de aula, o gosto pela metodologia, etc.

Em segundo plano, aparece a busca pelo conhecimento, conforme se marca com o uso do advérbio “depois”: “depois ir atrás do conhecimento necessário”. Trata-se de uma identificação com a língua estrangeira que constitui o ser professor.

Podemos observar nos excertos apresentados nesta seção que o professor de espanhol se encontra em um lugar discursivo marcado pelo conflito e pela contradição: a formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira ora apresenta-se como um elemento importante, ora apresenta-se como um elemento necessário, porém insuficiente para formar um professor, aspectos que o constituem, como vimos argumentando, em um entremeio, ou melhor, na tensão provocada por esses dois pólos.

No que se refere à formação do professor de espanhol, compreendemos que não se trata de optar por um curso de Letras ou por um curso de língua em um instituto de idiomas, ou de buscar outros recursos; são elementos diversos que se apresentam, ao mesmo tempo, como relevantes para essa formação, e que evidenciam a heterogeneidade que constitui os sujeitos da pesquisa.

Nesta seção, apresentamos, ainda, uma pergunta que nos inquieta: O que é formar um professor de língua estrangeira? Em relação a esta indagação, observamos que prevalece uma tradição na formação do professor de língua estrangeira em que podemos encontrar duas vertentes.

De um lado, há uma vertente que se volta para as questões do conteúdo e da metodologia. É necessário ao professor saber a língua, conhecer sua estrutura; e na posição de professor cabe-lhe encontrar a melhor maneira de transmitir seu conhecimento, uma vez que,

na sala de aula, ele tem o papel ativo e os alunos o papel passivo em que, apenas, recebem o conhecimento.

Por outro lado, há também uma vertente que busca apoio em uma concepção de professor visto como sendo sujeito ativo de sua formação. Esse professor é capaz de preparar-se para o exercício da docência através de uma ação reflexiva permanente sobre sua prática profissional, é refletindo sobre o seu fazer que o professor tem condições de, quando necessário, reelaborar a sua ação pedagógica.

Nesta perspectiva, temos uma frente de formação conhecida como formação reflexiva de professores³², e nela compreende-se que quanto mais o professor ampliar a sua “consciência crítica” sobre a sua prática, mais apto estará para transformá-la. Essa abordagem reflexiva tem sido enfatizada nos cursos de formação de professores de língua estrangeira e tem, em decorrência, constituído o professor de língua estrangeira.

O que podemos observar é que o investimento na reflexão pressupõe um sujeito que é capaz de controlar a sua formação e que, ao possuir o saber, passa a deter a verdade, sendo responsável pela transmissão do conhecimento. Essa noção de transmissão do conhecimento desconsidera que este escapa ao saber consciente, e que não se realiza em plenitude nem para quem fala, nem para quem escuta; e que o processo de aprendizagem encerra identificações sobre as quais também não exercemos controle.

Sobre o que possa ser relevante para a formação de um professor de língua estrangeira, podemos verificar que os dizeres dos participantes da pesquisa nos remetem à noção de autonomia do sujeito que deve tornar-se agente em seu processo de formação.

A oportunidade de participar de um curso de formação acadêmica específica, no caso o curso de Letras, é mencionada apenas como um elemento a mais que parece não comparecer para marcar uma diferença, pois o que realmente passa a ser importante são as iniciativas pessoais dos sujeitos para se tornarem profissionais competentes.

Assim, observamos que a concepção sobre o curso de formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua assinala para a possibilidade de ter um título que venha a referendar a prática. Com o título de professor de espanhol, pode-se atuar sem questionamentos legais.

O dizer dos participantes da pesquisa sugere sua constituição em um discurso que concebe o curso de Letras como legitimador e não como formador. O curso de Letras não se

³² Conforme mencionamos na introdução desta dissertação, Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Almeida Filho (1999) e Figueiredo (2000) são alguns dos trabalhos que tratam da abordagem reflexiva.

apresenta como lugar em que o objeto de trabalho de futuros professores, ou professores, de língua estrangeira possa ser problematizado.

Para finalizar, podemos retomar um dos questionamentos que norteia nossa pesquisa: Como o professor de espanhol concebe a formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira?

Parece-nos que a relação com o curso de formação acadêmica específica na área do ensino de língua estrangeira não é vivenciada de modo confortável. P1, P2 e P3 mencionam esse curso, porém enfatizam que o mesmo é insuficiente para formar um professor. P4 silencia-se a respeito desse curso, o que também pode sugerir uma relação de desconforto.

Em nossa próxima etapa de análise, passamos a tratar da relação com a profissão docente, buscando possíveis discursos que atravessam o dizer dos participantes da pesquisa sobre a opção por ser professor de espanhol.

4.3 A relação com a profissão docente: Opção pela carreira

Nesta etapa, o dizer dos participantes da pesquisa se relaciona com as seguintes questões do roteiro que receberam: O que lhe motivou a tornar-se professor de espanhol? e Ser professor de espanhol foi algo que você buscou porque desejava ou aconteceu como uma oportunidade que você estava preparado para assumir?

No que se refere ao ser professor de língua estrangeira, é interessante notar que o dizer dos participantes da pesquisa parece produzir um efeito de sentido que aponta para a casualidade no exercício da profissão.

É possível observar, em todos os excertos apresentados nesta seção, que o emprego de algumas expressões relacionadas ao fato de ser professor é recorrente, como “aconteceu por acaso”, “nunca pensei em ser professora” e “foi uma oportunidade”. Essas expressões marcam a constituição do professor de espanhol, participante da pesquisa, pela via da casualidade.

A nosso ver, o acaso que caracteriza o início da carreira docente dos participantes da pesquisa assinala para um indício do Real. Segundo Cesarotto (2005, p.24) “o Real é o que responde ao acaso”. Como tentativa de lidar com isso que se apresenta como da ordem do acaso, sem sentido, o sujeito, em seu movimento, enodado pelos registros do Real, simbólico e imaginário, procura tamponar esse Real, preponderando, aí, a instância do imaginário.

Observamos, ainda, que a repetição da palavra acaso nos excertos que apresentaremos nesta seção levanta um ponto passível de problematização: a questão da responsabilidade.

O exercício da docência resultante de uma casualidade sugere como implicação que, por vezes, o professor de espanhol pode eximir-se de tarefas que lhe dizem respeito. Sobre esse aspecto, consideramos que cabe ao sujeito que ocupa uma posição, no caso a de professor de espanhol, responder por essa posição, assumindo uma responsabilidade por sua atuação.

Em relação à responsabilidade, atentamos para o que Forbes (2005) considera:

“Responsabilidade” não no sentido moral, mas no sentido ético. Lacan diferencia moral – usos e costumes – de ética, posição subjetiva. A psicanálise lacaniana ensina que não há como não se responsabilizar pelo acaso e pela surpresa. A pessoa não é só o que escolhe, voluntariamente livre, mas também o que lhe ocorre: “Eu sou o meu acontecimento”. (FORBES, 2005, p.13)

O acaso não se apresenta como um elemento que favorece uma atenuação da responsabilidade. Para o sujeito que assume uma posição e nela permanece seja por acaso ou por escolha há uma responsabilidade.

No excerto abaixo, P1 enuncia sobre o que lhe motivou a tornar-se professora de espanhol:

Excerto 9 - [...] fiz um curso de professores sem a intenção de dar aula, fiz um curso por fazer, e no curso de professores eu já saí contratada pra ser professora aqui na escola, na ocasião a diretora queria escolher entre os alunos do curso um aluno para atuar como professora a partir do semestre seguinte e o aluno escolhido fui eu. [...] o que me motivou a ser professora de espanhol, a princípio foi a curiosidade, eu comecei a dar aula por acaso [...] aconteceu por acaso, uma oportunidade que eu não me sentia preparada pra assumir, é eu não /.../ nunca pensei em ser professora.(P1)

O dizer de P1 nos remete ao discurso da urgência que caracteriza o momento de implantação da língua espanhola no Brasil. Em função de uma necessidade de professores de espanhol, criam-se condições que permitem que um professor de língua estrangeira, espanhol, possa atuar a despeito de todo ou parte do conhecimento que se tem sobre o ensino de línguas. Esse aspecto constitui a formação do professor de espanhol.

As expressões “eu já saí contratada pra ser professora aqui na escola” e “o aluno escolhido fui eu” indicam que apenas com um curso de formação voltado para a formação de professores em um instituto de línguas foi possível começar a exercer a carreira docente. A

posição de professor foi ocupada sem nenhum impedimento, não se exigiu uma titulação na área.

As expressões utilizadas por P1 reiteram um dizer sobre o ser professor de língua estrangeira que se propaga em nossa sociedade: o mais importante é saber a língua estrangeira, conhecer as estruturas lingüísticas, e, nesse caso, o curso de formação acadêmico-universitária na área do ensino de língua estrangeira, especificamente Letras, não desempenha um papel significativo, uma vez que nesse curso não se acredita ser possível aprender a língua estrangeira, conforme analisamos anteriormente.

Observamos no excerto 9 que o exercício da docência não foi decorrente de uma formação para tal, como vemos na seqüência seguinte: “eu comecei a dar aula por acaso [...] aconteceu por acaso, uma oportunidade que eu não me sentia preparada pra assumir, é eu não /.../ nunca pensei em ser professora”.

Observamos que as expressões empregadas por P1, “eu comecei a dar aula por acaso”, “aconteceu por acaso”, “uma oportunidade que eu não me sentia preparada pra assumir” e “nunca pensei em ser professora”, sugerem que é exatamente pela via da casualidade que P1 se constitui professor de espanhol.

Parece-nos que a constituição pela via da casualidade pode sugerir, conforme mencionamos, uma atenuação da responsabilidade enquanto professor, mas o fato é que o sujeito se tornou professor. Esse fato implica em responder por questões que dizem respeito a sua área de atuação, pois há uma responsabilidade que envolve o ser professor, e não é o fato do sujeito não ter sido formado de outra maneira que o exime dela.

No próximo excerto, podemos observar que no dizer de P2, a carreira docente também é marcada pelo acaso:

Excerto 10 - Não houve nenhuma motivação especial que me fizesse tornar professor de espanhol, é eu comecei a estudar espanhol com uma amiga que é uruguaia, começou a dar aula, me convidou pra fazer as aulas, não ia me cobrar, isso foi um incentivo e eu comecei a aprender espanhol sem qualquer pretensão de um dia me tornar professor de espanhol. Nessa época começou um projeto de língua estrangeira nas escolas estaduais de (xxx), municipais digo, e um projeto com inglês, francês e espanhol; e eu fui selecionada no projeto de espanhol, trabalhei um ano e meio, quando terminei esse trabalho, encontrei fui convidada pra dar aula numa escola particular e aí eu segui estudando e dando aula de espanhol e as coisas

foram tomando esse rumo que realmente eu não imaginava. [...] Eu me tornei professor experiência por necessidade, só isso, eu teria continuado a estudar fran /.../ é espanhol ou qualquer outra língua que eu gosto mas nunca pensaria em ser professor se não fosse a necessidade quer dizer primeiro a oportunidade de dar aula e essas oportunidades foram sempre aparecendo e eu continuei mas eu nunca tinha pensado na minha vida em ser professor principalmente de espanhol foi alguma coisa assim é realmente sem pensar sem imaginar sem qualquer é imaginar qualquer coisa pra isso [...] não imaginei que eu fosse dar aula depois teve o convite e foi aparecendo oportunidade, mas eu nunca na minha vida imaginei, eu sempre falo que são esses rumos que a vida dá sem que a gente possa imaginar que vai tomar esse rumo. (P2)

No excerto acima, verificamos que P2 enuncia que se tornou professor de espanhol sem que houvesse um motivo especial para tal, inclusive passou a aprender essa língua porque isso não lhe traria nenhum custo conforme enuncia: “uma amiga que é uruguaia, começou a dar aula, me convidou pra fazer as aulas, não ia me cobrar, isso foi um incentivo”.

No decorrer de sua enunciação, P2 reafirma a sua indisposição para assumir o papel de professor de uma língua estrangeira, como vemos abaixo:

- a) “Não houve nenhuma motivação especial que me fizesse tornar professor de espanhol”.
- b) “eu comecei a aprender espanhol sem qualquer pretensão de um dia me tornar professor de espanhol”.
- c) “não imaginei que eu fosse dar aula”.

Essas expressões traduzem de forma enfática que se tornar professor de espanhol foi algo que aconteceu sem que houvesse um planejamento mínimo de P2.

Além disso, P2 enuncia de forma explícita que foi a sua necessidade como elemento contingente que lhe levou a assumir a posição de professor de espanhol: “nunca pensaria em ser professor se não fosse a necessidade”. Embora P2 não indique de que ordem seja essa necessidade, se econômica ou de outra natureza, observamos que com o uso do advérbio “nunca”, ressalta-se o termo “necessidade” como causa determinante para que P2 assumisse a profissão de docente de língua estrangeira.

Nesta perspectiva, parece-nos que a “necessidade” pode comparecer como um elemento que contribui para a produção de uma subjetividade que apresentamos

anteriormente. Trata-se segundo Guttari e Rolnik (2000) de uma subjetividade capitalística que, por ser produzida pelo capitalismo, caracteriza-se por uma tendência de homogeneização que não favorece a presença de processos de singularização, pois, retomando o que já afirmamos, “toda criatividade no campo social tende a ser esmagada” (GUTTARI e ROLNIK, 2000, p.40). P2 entra na ordem desse discurso caracterizado como de mercado.

Nota-se, ainda, na seqüência “Eu me tornei professor experiência por necessidade, só isso, eu teria continuado a estudar fran /.../ é espanhol”, que o emprego da expressão “só isso” reforça a presença do elemento “necessidade”. P2 não explicita, como afirmamos acima, a ordem dessa “necessidade”, mas, conforme indica, é em função de uma “necessidade” pessoal que se torna professor de espanhol.

Observamos que a “necessidade” de P2 coincide com uma necessidade do mercado que precisa suprir a demanda de professores de espanhol. Pelo discurso da necessidade, P2 se constitui professor de espanhol e entra na lógica do mercado.

Outro aspecto, que podemos observar no dizer de P2, é a instauração de uma marca de não-sentido quando enuncia “eu teria continuado a estudar fran /.../ é espanhol”. Nesse dizer, P2 parece interromper a enunciação do termo francês, e em seguida faz uma pausa, o que pode sugerir uma identificação com a língua francesa, que gostaria de haver continuado a estudar, mas acaba “optando” pelo espanhol. Observamos, também, que o termo interrompido e a presença de uma pausa indicam algo da ordem de um equívoco para P2 que não se mostra, ao enunciar, como alguém que fala do lugar de professor de espanhol. Essa produção discursiva remete-nos a um efeito de hesitação, incerteza de P2.

Na seqüência “eu nunca tinha pensado na minha vida em ser professor principalmente de espanhol”, P2 explicita que não tinha planos de exercer a profissão docente. O emprego da expressão “principalmente de espanhol” favorece concluir que P2, apoiado em sua necessidade e identificando-se, também, com o discurso da necessidade de professores de espanhol, se constitui no entremeio de assumir e não assumir ser professor de espanhol.

Interessante notar também que P2, sendo professora, ao enunciar sobre a profissão, o faz com o uso da forma masculina: “ser professor principalmente de espanhol”. Parece-nos que essa forma de enunciar indica um distanciamento do sujeito em relação à posição por ele ocupada, como se buscasse minimizar os efeitos de um possível desconforto ao dizer sou professora de espanhol. A opção pelo uso da forma genérica parece apontar também para uma dificuldade que P2 pode vivenciar na tentativa de estabelecer uma relação de implicação com o seu objeto de trabalho, a língua espanhola.

Neste ponto, podemos retomar o que postulamos em relação às identificações com a língua e com o ser professor dessa língua que podem constituir ou não o professor, apontando para algum aspecto de sua constituição identitária e apresentando-se como possibilidade de deslocamento na prática pedagógica.

Em relação ao modo de posicionar-se em sala de aula, ressaltamos que as escolhas do professor têm implicações éticas, e que, dessa maneira, cabe ao professor assumir uma postura ética que, conforme pontuamos na introdução desta dissertação, pode ser uma “possibilidade de investigar a natureza de suas motivações, de seus sintomas e de suas convicções” (KEHL, 2005, p.145).

Consideramos que a “ética da investigação” pode contribuir de forma positiva para o acontecimento do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, bem como favorecer uma ampliação da discussão sobre a formação do professor.

Observamos, ainda, no excerto 10, algumas seqüências que apontam para o acaso no início da carreira docente:

a) “fui convidada pra dar aula numa escola particular e aí eu segui estudando e dando aula de espanhol e as coisas foram tomando esse rumo que realmente eu não imaginava”.

b) “a oportunidade de dar aula e essas oportunidades foram sempre aparecendo e eu continuei mas eu nunca tinha pensado na minha vida em ser professor principalmente de espanhol foi alguma coisa assim é realmente sem pensar sem imaginar sem qualquer é imaginar qualquer coisa pra isso”.

c) “não imaginei que eu fosse dar aula depois teve o convite e foi aparecendo oportunidade, mas eu nunca na minha vida imaginei, eu sempre falo que são esses rumos que a vida dá sem que a gente possa imaginar que vai tomar esse rumo”.

Nessas seqüências podemos observar que o emprego de algumas expressões como “a oportunidade de dar aula e essas oportunidades foram sempre aparecendo” contribui para construir uma idéia de casualidade no exercício da profissão docente.

Na seqüência a) e na seqüência c) as expressões “fui convidada” e “teve o convite” indicam que uma referência externa favorece o ocupar a posição de professor. Essa referência externa sugere que P2 pode apresentar um comprometimento menor com o seu objeto de trabalho, uma vez que as expressões utilizadas constroem uma idéia de distanciamento de P2 em relação ao que diz sobre o ser professor.

A idéia de distanciamento permanece nas seqüências apresentadas por meio do uso do verbo “imaginar” e “pensar” que nas seqüências a) e b) aparecem vinculados ao emprego do advérbio “realmente” que sugere uma forte convicção de P2 sobre o que diz e, ainda, uma

tentativa de convencer ao interlocutor sobre esse dizer: “realmente eu não imaginava” e “realmente sem pensar sem imaginar”. O efeito de sentido produzido por esses dizeres, a nosso ver, reporta-nos a essa entrada na ordem do discurso da urgência do ensino de espanhol que sustenta para P2 a sua importância, como se a esse professor coubesse a posição de “salvar uma situação”, justamente pela premência que se apresenta.

Interessante notar o uso do substantivo “coisa” e do pronome “isso” para referir-se ao ser professor: “as coisas foram tomando esse rumo” e “foi alguma coisa assim [...] sem qualquer é imaginar qualquer coisa pra isso”. Os termos “coisa” e “isso” parecem assinalar para uma dificuldade em enunciar sobre o ser professor, assumindo-se nessa posição. Tais termos também sugerem um distanciamento entre P2 e seu objeto de trabalho, o que pode ser resultante de uma constituição como professor marcada pelo acaso e sustentada pelo discurso da “necessidade”. P2 “sabe” que é professor de espanhol, “mas sabê-lo é algo muito diferente de senti-lo”³³.

Na seqüência c), o emprego dos termos “convite” e “oportunidade” sugerem a idéia de acaso que é reforçada com a expressão “eu sempre falo que são esses rumos que a vida dá sem que a gente possa imaginar que vai tomar esse rumo”. Podemos notar que P2 reitera, ao longo do excerto 10, o aspecto de casualidade em sua carreira docente.

Vimos, neste excerto, portanto, que os dizeres de P2 estão constituídos em discursos que sustentam a casualidade, ou mesmo a necessidade como marca daquilo que o constitui como professor de espanhol. É importante notar que tais discursos, estruturados nos dizeres de P2 de forma circular – eles são repetidos mais de uma vez – sustentam o imaginário de P2 que, enlaçado nessa rede discursiva, ao mesmo tempo em que diz ter entrado na carreira docente como professor de espanhol por acaso e/ou necessidade, posiciona-se a todo o momento como se o acaso pudesse lhe garantir eximir-se de posicionar na profissão.

O excerto 11 a seguir não apresenta um quadro muito diferente do que já vimos nos excertos 9 e 10. A idéia de casualidade no início da carreira como professor de espanhol é recorrente:

Excerto 11 - Bom o que me motivou a tornar-me professor de espanhol foi ah /.../ uma coisa combinando com a outra, que eu já tinha feito curso de

³³ Tomamos de empréstimo a expressão empregada por Octavio Souza ao referir-se aos europeus: Durante muitos séculos os europeus ignoraram que eram europeus e só quando a Europa tornou-se uma realidade histórica que saltava aos olhos, deram-se conta de que pertenciam a algo mais vasto do que sua cidade natal. E ainda hoje não é muito certo que os europeus sintam-se europeus: sabem disso, mas sabê-lo é algo muito diferente de senti-lo. (SOUZA, 1994, p.24)

espanhol continuei sempre estudando e praticando e coincidiu com a época de uma evolução maior da língua espanhola ah /.../ principalmente devido a uma assinatura do convênio do Mercosul é na época /.../ inícios da década de 90 e assim começou a ter uma demanda uma necessidade de professor de espanhol [...] como eu já tinha estudado o idioma inglês e depois o espanhol e na medida do possível foi necessário ah /.../ foi possível né? Foi me oferecido a oportunidade de tornar-me um professor de espanhol [...] a partir daí eu comecei ah /.../ a ser professor de /.../, um professor de espanhol né? (P3)

Neste excerto, observamos que o exercício da docência para P3 também ocorre sem que haja uma razão específica para tal, o seu contato com a língua espanhola se dá no mesmo momento em que surge uma demanda por professores de espanhol. Observamos que P3 parece não se sentir seguro para dizer sou professor de espanhol, o que pode ser decorrente das perguntas que lhe são feitas: O que lhe motivou a tornar-se professor de espanhol? e Ser professor de espanhol foi algo que você buscou porque desejava ou aconteceu como uma oportunidade que você estava preparado para assumir? Consideramos que há uma desestabilização dos professores que, provavelmente, se não lhes fossem feitas essas perguntas, estariam numa situação confortável e não teriam que justificar a sua não formação.

Ao longo de sua enunciação, P3 faz uso da partícula “ah” seguido de uma pausa, marcada com o sinal /.../, como vemos nos exemplos abaixo:

a) “o que me motivou a tornar-me professor de espanhol foi ah /.../ uma coisa combinando com a outra”.

b) “na medida do possível foi necessário ah /.../ foi possível né?”

c) “a partir daí eu comecei ah /.../ a ser professor de /.../, um professor de espanhol né?”

A repetição da partícula “ah” seguida de pausa, nos exemplos a, b e c, aponta para uma hesitação de P3 no que se refere a afirmar: sou professor de espanhol; e as pausas constantes que aparecem em seu dizer reforçam esse aspecto, bem como revelam uma insegurança sobre a posição assumida como professor de espanhol.

É possível notar, no exemplo a, que o uso dos termos “coisa” e “outra” produzem um efeito de indeterminação, assinalando para uma dificuldade de P3 em apresentar as razões que favoreceram a sua opção pelo exercício da docência de uma língua estrangeira, no caso espanhol. Parece haver, assim, uma limitação de P3 para tratar, simbolicamente, a questão do

ser professor, pois, como nos dizeres dos outros professores analisados, o que temos atravessando, todo o tempo, esses dizeres é o fato de que, a despeito de tentarem amenizar a “entrada” na profissão, no exercício da docência de espanhol, os professores analisados não enunciam que querem deixar de ser professores, o que denota que ser professor de espanhol ocupa uma posição, um lugar no simbólico desses sujeitos. O que não se apresenta, ou não se desestabiliza suficientemente é o fato de se questionar o tipo de formação e suas implicações para o ser professor de espanhol.

Na seqüência b), podemos destacar o uso dos termos “necessário” e “possível” que parecem estar em uma relação de causa e conseqüência: a necessidade de professores de espanhol trouxe como implicação uma possibilidade de exercer essa profissão tanto para aqueles com formação específica, como para aqueles sem formação específica. Esse aspecto se fundamenta no discurso da urgência que comparece na implementação do espanhol no Brasil. Observamos, ainda, que o dizer “foi necessário ah /.../ foi possível” sugere que P3, também, se constitui professor de espanhol no discurso da necessidade.

Em relação à seqüência c), consideramos que a utilização da interjeição “ah” seguida de pausa e da expressão “ser professor de”, seguida de pausa, indica que P3 parece encontrar-se em uma situação de desconforto para dizer que é professor de espanhol porque não se sente legitimado por aquela instância, curso de Letras, que exerce poder nessa formação.

Essa situação de desconforto torna-se mais evidente com o uso da expressão “né” como uma tentativa de que o interlocutor venha confirmar a posição de P3 enquanto professor de espanhol. O uso da partícula “né” aponta para uma necessidade do enunciador: ter a sua posição referendada, ou seja, o tipo de formação que o constitui. Uma formação técnica e voltada para o conteúdo que parece aí encerrar as discussões sobre o ser professor.

Ainda, podemos observar que no recorte “ser professor de /.../, um professor de espanhol né?”, apresentado no exemplo c, a presença do artigo indeterminado “um” sugere uma idéia de imprecisão, indicando que algumas circunstâncias contribuíram para que P3 se tornasse professor de espanhol, e não professor de outra disciplina, conforme enuncia: “eu já tinha feito curso de espanhol continuei sempre estudando e praticando e coincidiu com a época de uma evolução maior da língua espanhola ah /.../ principalmente devido a uma assinatura do convênio do Mercosul é na época /.../ inícios da década de 90”.

P3, ao mencionar as circunstâncias que lhe favoreceram tornar-se professor de espanhol, faz uso do verbo “coincidir” que no espaço discursivo apresentado produz um efeito de sentido que reforça sua atuação na área do ensino da língua espanhola como um acontecimento eventual.

Trata-se de uma coincidência que nos permite compreender que a docência na área do espanhol foi possível para P3 porque seu contato com a língua espanhola se dá no mesmo momento em que essa língua começa a crescer no cenário brasileiro.

Com relação às circunstâncias que favoreceram a atuação de P3 como professor de espanhol, pode-se compreender que a menção das mesmas produz um efeito que parece lhe eximir de qualquer responsabilidade quanto à posição ocupada.

Observamos, ainda, que P3 é uma professora que ao enunciar sobre a profissão emprega, como P2, a forma masculina: “eu comecei ah /.../ a ser professor de /.../, um professor de espanhol”. Como pontuamos, o uso da forma masculina assinala para uma distância que pode haver entre P3 e a posição por ele ocupada, o que lhe dificulta dizer “sou professora de espanhol”.

O emprego da forma genérica pode sugerir que P3 ainda não trouxe para si o que diz respeito ao seu objeto de trabalho. Em outras palavras, como vimos apontando, os dizeres dos professores analisados, aqui constituídos pelo discurso da emergência do espanhol, seguido da urgência de seu ensino, constituem professores pela lógica de mercado, dificultando o rompimento com um imaginário que, sustentado por tal lógica, resiste a deslocamentos que poderiam, de alguma forma, revertê-la em favor de outra maneira de se constituir professores de espanhol.

No próximo excerto, observamos também que o ser professor de espanhol também se refere a um acontecimento não previsto para P4:

Excerto 12 – O que me motivou a tornar-me professor de espanhol /.../ O gosto, a cultura, curiosidades, tudo. Ser professor de espanhol aconteceu como uma oportunidade, nunca /.../ nunca me imaginei como professora de espanhol, tanto é que minha área de formação inicial era matemática e só que eu fui descobrindo um outro lado e /.../ me adeqüei e /.../ busquei conhecimento /.../ não, mas não era bem isso que eu queria falar. Foi uma oportunidade, foi, mas foi um despertar, foi um gosto /.../ apaixonei pelo idioma e fui buscando, preparando. (P4)

Nesse excerto, P4 menciona alguns elementos que lhe motivaram a tornar-se professor de espanhol, como: “gosto”, “cultura” e “curiosidades”. Ao finalizar a menção desses elementos, P4 usa o pronome indefinido “tudo”, o que marca sua constituição como professor em uma posição indefinida que aponta para as interrogações do que significa “tudo”.

No entanto, logo após empregar o pronome indefinido “tudo”, P4 afirma: “ser professor de espanhol aconteceu como uma oportunidade”. Essa afirmativa parece restringir o campo amplo de razões que lhe motivaram a tornar-se professor de espanhol que o emprego do pronome indefinido “tudo” sugere, fazendo não coincidir seu dizer.

Na expressão “ser professor de espanhol aconteceu como uma oportunidade”, o uso do substantivo “oportunidade” promove uma idéia de casualidade, o que dificulta uma determinação de possíveis causas que possam justificar a posição ocupada como professor de espanhol.

A idéia de casualidade da carreira docente pôde ser construída também com o emprego da expressão “nunca /.../ nunca me imaginei como professora de espanhol”. Nessa expressão, o advérbio “nunca” constrói uma idéia de improbabilidade, assinalando que no funcionamento do imaginário de P4 a possibilidade de ser professor de espanhol inexistia.

Como se pode notar, o advérbio “nunca” que se repete após uma pausa sugere uma forte convicção de P4 sobre o que diz e também uma tentativa de convencer ao interlocutor que o ser professor de espanhol, em seu caso, se refere a um acontecimento não previsto, conforme expressa o uso do verbo “imaginar”: “nunca me imaginei como professora de espanhol”. Trata-se de um professor de espanhol que, também, se constitui pela via da casualidade. Seu dizer referenda, mais uma vez, portanto, sua impossibilidade de se ver comprometido com um tipo de formação que não aquela que o constitui primeiro, ou seja, aquela em que basta saber a língua para se dizer professor de espanhol.

Embora o ser professor de espanhol seja da ordem do inesperado, P4 busca apresentar elementos que possam expressar o sentido de ser professor, como “eu fui descobrindo um outro lado”, “me adequiei” e “busquei conhecimento”. O uso dessas expressões sugere que o enunciador tenta explicar o acaso de ser professor.

Entretanto, o que se enuncia em seguida aponta para o NÃO-UM que insiste em aparecer como vemos na expressão “não, mas não era bem isso que eu queria falar”. Essa expressão exemplifica o que pode decorrer da constituição do sujeito na e pela linguagem.

A este respeito, Kupfer (2001) afirma:

sabemos que, ao falar, somos na verdade falados, e levados pelos efeitos do desdobramento da linguagem, que se adianta a nós. Longe de sermos os agentes, os ativos construtores do discurso, somos levados a construí-lo com base nas leis de funcionamento da linguagem. Somos levados pelas infinitas possibilidades de relações que se vão apresentando diante de nós, a tal ponto que chegamos muitas vezes no final de uma frase afirmando “mas não era bem isso que eu queria dizer”. Quem queria dizer era o eu, iludido senhor do

discurso. Quem falou foi o sujeito, surgindo dos encontros e das relações ocorridas durante a emissão do discurso. (KUPFER, 2001, p.134-135)

A expressão “não, mas não era bem isso que eu queria falar” também parece sugerir uma idéia de falha, de defeito, assinalando para uma não coincidência do dizer que, ao ser enunciado, quer reconstituir o fio do discurso, “recuperando”, assim, a ilusão da suposta coincidência do dizer na cadeia discursiva.

Sobre a expressão “não, mas não era bem isso que eu queria falar”, cabe mencionar, ainda, o que Milner (2006) postula sobre alíngua ao afirmar que:

“alíngua, enfim, toca no real [...] o sintoma mais imediato é um impossível; por mais multiplicados que sejam os ditos, literalmente excêntrico ao que, neles, se representa e se distingue, sempre permanece algo que não se diz. Faltam as palavras, dirão, apontando assim o sintoma do real sob as espécies do defeito Mas convém imediatamente acrescentar que algo também se diz sempre a mais, que não era pedido – de que se pedia que não falássemos” (MILNER, 2006, p.32).

Ao enunciar “não, mas não era bem isso que eu queria falar”, P4 aponta para a falta que lhe constitui, instaurando um corte que é o lugar do sujeito, pois não há um significante que o represente totalmente.

Como tentativa de preencher essa falta, de fazer UM novamente, P4 retoma seu dizer afirmando “foi uma oportunidade, foi, mas foi um despertar, foi um gosto /.../ apaixonei pelo idioma e fui buscando, preparando”.

Com a afirmação “foi uma oportunidade”, P4 parece reconhecer o acaso em sua atuação como professor de espanhol, e ao repetir o uso do verbo “foi” sugere uma convicção quanto ao que diz. Na oração que se inicia com a conjunção “mas”, P4 apresenta alguns elementos que assinalam para uma forma de lidar com esse acaso.

Apesar da conjunção “mas” introduzir uma oração cujos argumentos, normalmente se opõem ao que se diz anteriormente, no dizer de P4 o uso repetitivo do verbo “foi” sugere um acréscimo ao que já havia sido apresentado, ou seja, “foi uma oportunidade”, mas, além disso, “foi um despertar”, “foi um gosto”.

Observamos, ainda, no excerto 12, a ocorrência de várias pausas que também sinalizam para uma dificuldade em enunciar sobre as razões que favoreceram P4 a tornar-se professor de espanhol.

O dizer de P4 sugere que a casualidade é o que, também, lhe constitui como professor de espanhol. Para justificar o acaso da profissão, P4 menciona, ao afirmar “apaixonei pelo

idioma e fui buscando, preparando”, alguns elementos que lhe constituem enquanto professor de espanhol tais como a paixão pela língua, a busca e a preparação. Esses elementos parecem sustentar, no imaginário de P4, o exercício da docência.

Sobre os excertos 9, 10, 11 e 12, apresentados acima, podemos observar que o emprego de algumas expressões como “eu comecei a dar aula por acaso”, “fui convidada pra dar aula”, “foi aparecendo oportunidade”, “foi me oferecido a oportunidade de tornar-me um professor de espanhol” e “aconteceu como uma oportunidade” indica que, para os participantes da pesquisa, o ser professor de espanhol comparece de uma forma que surpreende por se tratar de algo improvável, que não advém de uma escolha que tenha implicado uma preparação prévia. Nessa lógica de entrada na profissão, a preparação prévia não é algo com que se deva preocupar. Trata-se de uma prática.

A docência surge como um acontecimento inesperado para os participantes da pesquisa, e este acontecimento que caracteriza o início da vida profissional destes professores evidencia que o discurso do acaso é o que sustenta, em um primeiro momento, o exercício da profissão.

A nosso ver, o discurso do acaso pode favorecer a compreensão de que há uma possibilidade do professor, que se inscreve nesse discurso, não se comprometer com seu objeto de trabalho, de forma a problematizá-lo, o que pode levá-lo a tratar de modo reducionista a discussão sobre a formação do professor de língua estrangeira. Isso produz um efeito de sentido que atenua a responsabilidade desse professor.

Por outro lado, ressaltamos que, a nosso ver, o acaso que caracteriza o início da carreira docente dos participantes da pesquisa nos remete ao registro do Real. Em decorrência, o ser professor de espanhol parece ser algo que, a princípio, instaura um não sentido (o que fazer diante do inesperado). Consideramos que a irrupção do Real exige do sujeito uma tomada de posição. Cabe ao sujeito encontrar uma maneira de lidar com esse Real.

Para finalizar esta seção, consideramos que o início da carreira na área do ensino de língua estrangeira decorre, para os participantes da pesquisa, como analisamos, de um acontecimento casual. A experiência didático-pedagógica para esses professores parece advir, num primeiro momento, de circunstâncias que lhes possibilitaram assumir a posição de professores de espanhol.

Essas circunstâncias, como já mencionamos, podem referir-se a acontecimentos como o Mercosul, que abre o mercado de trabalho para os professores de espanhol; como a lei nº 11.161, que trata da obrigatoriedade do ensino do espanhol no ensino médio; como a indicação do responsável pelo curso de idiomas em que esses professores de espanhol

começaram a estudar a língua espanhola. E por outras razões as quais definitivamente não temos acesso pelos dizeres dos professores, dado que não podemos ser conclusivos sobre a maneira como os significantes incidem em cada sujeito, promovendo posições subjetivas as mais diversas.

Compreendemos que esse cenário marca o funcionamento do imaginário dos professores de espanhol, participantes dessa pesquisa. O dizer dos participantes da pesquisa sobre os motivos pelos quais se tornaram professores de espanhol aponta, conforme observamos nos excertos acima, para o acaso que se estrutura como um discurso que responde à questão da inserção na carreira docente.

Consideramos que a constituição pela via da casualidade pode contribuir, como já mencionamos, para que o professor não esteja comprometido com seu objeto de trabalho e, em decorrência, favorecer o eximir-se de responsabilidades quanto ao processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito a sua problematização que, em última instância, poderia marcar alguma diferença no fazer pedagógico desse professor.

Como implicação, quando o professor se exime de responsabilidades, as relações de poder que permeiam os espaços institucionais em que acontece o processo de ensino e aprendizagem podem ser ocultadas, mas não deixam de ser exercidas.

Nas instituições de ensino, estabelece-se uma hierarquia que determina que tipo de comportamento é aceitável ou não, que determina que tipo de discurso pode circular ou não nesse espaço. Assim, se o professor não tem uma postura de comprometimento com seu trabalho, ele passa a favorecer a imposição, por parte daqueles que dominam, de modelos de comportamento considerados mais adequados.

Sobre as instituições de ensino, salientamos que as concebemos como espaços discursivos marcados pelo funcionamento da linguagem e que, por essa razão, compreendemos que os discursos que nelas circulam podem interferir, de forma expressiva, no acontecimento do processo de ensino e aprendizagem.

A respeito desses discursos, compartilhamos do pensamento de Kupfer (2001) quando afirma que:

os discursos institucionais tendem a produzir repetições, mesmice, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência. Contra isso, emergem vez por outra falas de sujeitos, que buscam operar rachaduras no que está cristalizado (...) quando houver apenas repetições, quando houver apenas discursos cristalizados, os sujeitos não mais poderão manifestar-se. Não falarão, não poderão 'oxigenar-se', ou seja, não poderão beneficiar-se dos efeitos de verdade e de transformação que surgem quando há espaço

para emergências ou falas singulares. Nesses casos, o resultado poderá ser a impossibilidade de criação de novos discursos, mais flexíveis e acompanhadores das mudanças (...) De modo contrário, quando há circulação de discursos, as pessoas podem se implicar em seu fazer, podem participar dele ativamente, podem se responsabilizar por aquilo que fazem ou dizem. Mudam ativamente os discursos, assim como são por eles mudadas, de modo permanente. (KUPFER, 2001, p. 136-137)

Podemos observar que, em função da globalização, há um caminhar em direção a homogeneização que não ocorre sem a interferência de interesses econômicos e políticos. Na defesa desses interesses, as ações que buscam padronizar, normatizar, homogeneizar e, enfim, apagar as diferenças, apresentam-se como necessárias.

Entretanto, pontuamos, ao concebermos as instituições de ensino como linguagem, que os sujeitos que nelas atuam têm a possibilidade de contribuir para a circulação de discursos que podem favorecer deslocamentos.

Consideramos nesta dissertação que a constituição identitária do professor de espanhol não é produzida de forma gratuita, ela é produzida pelo poder que determina o que pode ou não ser aceito. Assim, não se trata de ocultar a existência da relação de poder que comparece como característica das relações que constituem os professores quando se relacionam uns com os outros. Trata-se de mostrar que sua inserção nesse jogo é de fundamental importância para sua constituição como professor. Eis aí uma tarefa sobre a qual não temos nenhum controle.

Temos um sujeito A que enuncia a um sujeito B: “você foi escolhido, nós te damos a oportunidade”, convidando-lhe a assumir uma posição, e, da mesma forma, a exercer um poder. É o sujeito A que cumpre o papel de determinar se B está apto ou não a atuar como professor. Tem-se, desse modo, a presença da exterioridade como elemento que constitui a opção profissional.

Nesse lugar, os participantes da pesquisa formam um grupo de sujeitos que, por apresentarem um perfil considerado por um sujeito A como aceitável para um professor, passam de aprendizes de uma língua estrangeira a professores dessa língua.

Observamos que tratar aspectos da constituição identitária do professor de espanhol priorizando abordagens conteudistas e metodológicas contribui para que esse professor permaneça engessado a discursos imobilizadores. Essa perspectiva pode dificultar possíveis deslocamentos do plano imaginário para o simbólico.

Segundo Souza (1994):

todo o dizer e o agir diferenciados de que dão provas os sujeitos no percurso de suas vidas encontram referência última nos movimentos identificatórios desses sujeitos, que são, por assim dizer, ações subjetivas inconscientes, e

não atribuições a eles conferidas por alguma instância que lhes é externa. (SOUZA, 1994, p. 18-19)

Compreendemos que no processo de constituição identitária de sujeitos que se posicionam enquanto professores de espanhol, cabe considerar a necessidade de ampliar a possibilidade desses sujeitos de serem para, também, como já mencionamos, “saberem-se ser” (SOUZA, 1994, p.xiii) dentro do jogo, não se colocando à mercê das regras do jogo.

Acrescentamos, ainda, que as circunstâncias, citadas acima, que podem ter favorecido aos participantes da pesquisa o ocupar a posição de professores de espanhol, nos remetem a sentidos que se encontram no campo do Outro. O sujeito pode se assujeitar a estes sentidos, porém torna-se necessário que o sujeito sustente seu próprio desejo.

Entendemos que entre o sujeito, participante da pesquisa, e os sentidos, Outro que lhe impulsiona a ocupar a posição de professor de espanhol, permanece um resto, uma falta, pois os sentidos não podem representar o sujeito na dimensão da totalidade. Assim sendo, o sujeito pode, ao buscar uma forma de preencher a falta que lhe constitui, produzir outros sentidos, singularizar-se, marcando no campo do Outro a diferença.

Com essas considerações, passamos a tratar, em nossa próxima etapa de análise, da relação com a profissão docente, buscando possíveis discursos que atravessam o dizer dos participantes da pesquisa sobre a experiência como professor no início da carreira na área do ensino de espanhol.

4.4 A relação com a profissão docente – Início da carreira

Nos excertos apresentados nesta etapa, os participantes da pesquisa enunciam a partir da seguinte proposição: Fale um pouco sobre o início de sua carreira como professor de espanhol.

Cabe pontuar que, em decorrência de uma carreira docente que se inicia sem um processo prévio de preparação, o dizer dos participantes da pesquisa aponta para uma dificuldade vivenciada no início da carreira docente. Esse aspecto pode ser observado no excerto seguinte:

Excerto 13 - Então eu não esperava que isso acontecesse, o dia que eu fui convidada pra começar a dar aula, e eu deveria começar a dar aula no dia seguinte, foi uma noite inteira de preparação, de estudo encima de

gramática, de vocabulário, mil livros encima da mesa, eu não sabia nem como que eu ia falar bom dia dentro da sala de aula, de tão nervosa, enfim eu não estava preparada, foi uma oportunidade tão repentina que eu não estava preparada. [...] Então, no começo minha carreira de professora foi difícil porque eu era aluna eu não tinha conhecimento nenhum da área didática eu não conhecia as metodologias o pouco conhecimento que eu tinha foi adquirido no curso de preparação pra professores, mas era muito pouco perto do que eu precisava, então eu comecei como aluna, com conhecimentos que um aluno tem, não com conhecimento de professor, eu tive que estudar muito, eu refiz todo curso que eu já tinha feito de espanhol porque meus conhecimentos eram restritos tanto na parte de gramática como vocabulário, e principalmente de metodologia didática porque quando eu comecei, eu não tinha nenhuma, foi estudando sozinha e meu começo de professora foi assim como aluna mesmo estudando muito pra conseguir dar as aulas, então eu estudava o que eu tinha que dar, qual era a minha melhor metodologia a seguir como ia ser a minha didática na sala de aula, tirava as minhas dúvidas de gramática que no começo eram muitas. (P1)

No excerto 13, P1 enfatiza o aspecto de sua não preparação para atuar como professor no início de sua carreira, conforme vemos em algumas afirmativas como:

- a) foi uma oportunidade tão repentina que eu não estava preparada.
- b) comecei como aluna, com conhecimentos que um aluno tem.
- c) foi difícil porque eu era aluna eu não tinha conhecimento nenhum da área didática eu não conhecia as metodologias.
- d) meus conhecimentos eram restritos tanto na parte de gramática como vocabulário, e principalmente de metodologia didática porque quando eu comecei, eu não tinha nenhuma.

Nessas seqüências, P1 assinala para o reconhecimento de suas limitações ao ocupar a posição de professor de espanhol. Na seqüência a), os termos “oportunidade” e “repentina” contribuem para construir uma idéia de casualidade no exercício da profissão docente.

Nas seqüências b) e c), P1 explicita sua condição de aluna no início de sua carreira, o que nos permite retomar aqui Kulikowski e González (1999) quando consideram que “estudantes e até aprendizes com uma formação precária” foram aceitos no mercado de trabalho.

Essa situação, a nosso ver, contribui para que P1, no funcionamento de seu imaginário sobre o que seja ser professor de língua estrangeira, focalize as questões de ordem prática como o conhecimento da didática, da metodologia e da língua. O conhecimento desses elementos é o que, a princípio, parece determinante na constituição do professor.

O uso do advérbio “principalmente”, no exemplo d), constrói uma idéia de ampliação da importância do conhecimento da didática e da metodologia. A falta desse conhecimento parece ser a causa da dificuldade vivenciada por P1 no início da carreira docente. O emprego do pronome indefinido “nenhum”, no exemplo c), contribui para ressaltar a dificuldade encontrada, e essa dificuldade é enfatizada, no exemplo d, com a repetição do pronome “nenhum” no feminino.

Observamos, no excerto 13, que P1 ao saber que seria professor de espanhol passa pela experiência de não saber o que fazer. Esse não saber o que fazer provoca uma resposta que se concretiza na mobilização de vários saberes do sujeito que ao negar que sabe, mostra saber. Vejamos, nas seqüências abaixo, quantas ações são feitas ao se colocar na posição de professor:

- a) “noite inteira de preparação, de estudo encima de gramática, de vocabulário, mil livros encima da mesa”
- b) “eu refiz todo curso que eu já tinha feito de espanhol”
- c) “foi estudando sozinha”.

Essas respostas apontam para uma tentativa de P1 de simbolizar o que lhe veio como acaso: ser professor de língua estrangeira, especificamente espanhol. Além disso, essas respostas mostram a constituição do professor em discursos que sustentam o imaginário de P1 sobre o que é ser professor de língua estrangeira.

Nos enunciados a) e b), podemos observar que P1 sugere que o conhecimento da estrutura da língua, da “gramática” e do “vocabulário” são elementos necessários na constituição de um professor. O emprego da expressão “mil livros encima da mesa” reforça esse aspecto e sugere, também, que o papel do professor é o de buscar o conhecimento para, então, transmití-lo.

Essa concepção do papel do professor é enfatizada pela expressão “noite inteira de preparação” que aponta para um investimento de P1. O adjetivo “inteira” assinala para o empenho de P1 em conhecer a estrutura da língua. Esse conhecimento se lhe apresenta como base para sua atuação como professor, conforme expressa o uso do advérbio “encima”.

Na seqüência c), a expressão “foi estudando sozinha” aponta para uma forma que P1 encontra de se preparar para atuar enquanto professor, desenvolvendo por si mesma suas

habilidades na língua que passa a ensinar. O dizer de P1 parece sugerir que o esforço e a autonomia são elementos que marcam a sua constituição enquanto professor de espanhol.

Ao considerarmos que o discurso da autonomia pressupõe um sujeito completo que traz consigo a razão, um sujeito cujos atos são conscientes, um sujeito que, por ser centrado, é capaz de controlar as questões que envolvem a sua aprendizagem, observamos que a constituição do professor no discurso da autonomia pode, por sua vez, contribuir para que o professor tenha a certeza de que pode controlar o processo de ensino e aprendizagem, o que, conforme postulamos, não se concretiza, pois algo, certamente, será da ordem de uma falha, de um equívoco.

Os dizeres no excerto 13 nos permitem considerar que, para P1, as questões de ordem prática (didática, metodologia e domínio da língua) se apresentam como causa da dificuldade encontrada ao se posicionar enquanto professor de uma língua estrangeira. Diante dessa dificuldade, P1 passa a investir em estratégias que, em seu imaginário, podem suprir a falta que lhe é constitutiva.

Isso reitera o tipo de formação que constitui esses professores, ou seja, dada a falta de problematização das questões que envolvem o ser professor, sua relação com a gramática, a metodologia, dentre outros aspectos, assume um caráter de “mistério”, pois são enfrentadas desarticuladamente, sem princípios teóricos, suficientemente consistentes, que poderiam nortear opções exigidas cotidianamente dos professores de língua estrangeira.

No próximo excerto, o aspecto da dificuldade no início da carreira também é recorrente:

Excerto 14 - [...] foi difícil pra mim porque eu nunca tinha tido experiência de professor de qualquer área que fosse e não havia uma pessoa que pudesse orientar então dar aula pra uma pessoa que não fez Letras que não tinha idéia de como se dar aula e que não adianta nessa hora só você saber espanhol quer dizer foi uma experiência muito difícil pra mim. (P2)

No excerto 14, vemos que a dificuldade vivenciada por P2 também sugere uma falta de preparação, que pode decorrer do fato da experiência docente advir de um acontecimento inesperado:

- a) “eu nunca tinha tido experiência de professor”
- b) “não tinha idéia de como se dar aula”

Nos exemplos a) e b), o dizer de P2 indica uma situação de desconforto. No exemplo a), ao usar o advérbio “nunca”, P2 enfatiza sua in experiência que parece ser a razão de, num primeiro momento, caracterizar o início de sua atuação docente com o adjetivo “difícil”: “foi difícil pra mim”.

Em um segundo momento, o quadro de dificuldade vivenciado por P2 parece ser ampliado com o uso do mesmo adjetivo “difícil” precedido do advérbio de intensidade “muito”: “foi uma experiência muito difícil pra mim”.

Em relação a essa “experiência muito difícil”, P2 parece reconhecer que sua dificuldade decorre da falta de uma formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira quando enuncia: “pra uma pessoa que não fez Letras”.

Interessante notar, ainda, que o dizer de P2 “não adianta nessa hora só você saber espanhol” associado ao fato de não haver feito o curso de Letras sugere que, em seu imaginário sobre o curso de formação específica, no caso Letras, é possível encontrar uma formação que não se restringe apenas à questão do conhecimento da língua. A questão lingüística parece não ser um problema para P2, conforme expressa o emprego do advérbio “só” seguido da expressão “saber espanhol”. Parece haver aí um rompimento com esse imaginário que vinha sustentando, pela via dos dizeres dos outros professores, que bastava saber a língua para ser professor de espanhol.

Assim, os dizeres no excerto 14 produzem um efeito de sentido que leva em conta que há a possibilidade de se transcender a questão lingüística em um curso de formação específica como um aspecto que marca a formação de um professor de língua estrangeira, constituindo-o.

Consideramos que a possibilidade de transcender o mero conhecimento da língua favorece a discussão de questões que envolvem o sujeito como, por exemplo, a questão de sua falta constitutiva. O sujeito se encontra em permanente processo de construção. Nessa perspectiva, o controle dos sentidos produzidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira não será uma meta para o professor, nem para o aprendiz. Essa compreensão pode minimizar as dificuldades que surgem no trabalho em sala de aula, possibilitando uma outra forma de constituição do professor.

No excerto 15, que apresentamos a seguir, o início da docência também se caracteriza pela dificuldade:

Excerto 15 - Ah no início da /.../ da minha carreira como professora de espanhol era um pouco mais problemático, era um pouco mais difícil, a nossa formação ainda era escassa não havia muitos cursos de espanhol e

além disso não havia grande quantidade de professores de espanhol e além disso a escassez de material, não havia livros disponíveis como podíamos trabalhar, não havia uma metodologia que pudesse ser seguida, um livro didático ou coisas assim, quando começamos eu e meu grupo de professores hum /.../ nós tínhamos que pegar textos, textos impressos até mesmo em internet era difícil conseguir, então eram xérox de textos, livros de gramáticas [...] (P3)

Neste excerto, observamos que o uso dos adjetivos “problemático”, “difícil” e “escassa” reforça a dificuldade enfrentada no início da carreira. Essa dificuldade parece decorrer da falta de formação para o exercício da docência: “a nossa formação ainda era escassa”. O emprego do advérbio “ainda” vinculado ao adjetivo “escassa” produz um efeito de sentido de inadequação da formação do professor no início da carreira.

A dificuldade no início da carreira é ressaltada com a apresentação de outros elementos, conforme explicita o uso da expressão “e além disso”, que marcam essa situação: falta de professores e falta de material.

Observamos que os elementos citados por P3 no excerto 15 nos remetem ao quadro que caracteriza o momento de implantação do espanhol no Brasil, e parecem estar em uma relação de causa e consequência: não há formação, como implicação desse fato não há professores e, tampouco, material didático.

Como já mencionamos, a partir do trabalho de Eres Fernández (2000), com o crescimento do espanhol no Brasil, houve um investimento do mercado editorial que supriu a falta de materiais didáticos. Contudo, o número de docentes de espanhol habilitados ainda é pouco. Essa situação indica a necessidade de investimentos em ações voltadas para a formação de professores de espanhol, como, por exemplo, a abertura de curso de licenciatura nessa área nas universidades.

Ainda nos chama a atenção, no excerto 15, o uso da primeira pessoa do plural:

- a) “a nossa formação”,
- b) “como *podíamos* trabalhar”
- c) “quando *começamos* eu e meu grupo de professores”
- d) “*nós* tínhamos que...”.

Consideramos que o uso da primeira pessoa do plural sugere uma dificuldade de P3 em relatar sobre o início da carreira a partir de sua experiência. O emprego de expressões como “nós, quando começamos, nossa formação” pode contribuir para construir uma idéia de

atenuação da responsabilidade pelo processo de ensino e pela própria formação. Trata-se de um grupo cuja problemática em torno do ensino de espanhol é comum.

Há, portanto, uma idéia de que todos os que ocupam a posição de professores de espanhol se encontram na mesma situação, são todos membros de um grupo que vivenciam, como consequência, experiências comuns, incluindo, aí, as dificuldades enfrentadas.

Quando o professor não assume uma responsabilidade, nos termos aqui postulados, diante de questões que envolvem seu trabalho, permite que outro decida por essas questões e determine um modelo a ser seguido. Desse modo, o sujeito fundamenta sua ação na esfera da reprodução do que foi apresentado como legítimo, como o que deve ser. Há, nesse espaço, parece-nos, um certo fracasso da dimensão simbólica.

Essa postura do professor não favorece o implicar-se com seu objeto de trabalho, não favorece a sua participação no processo de ensino e aprendizagem, e, como consequência, a responsabilidade por seu fazer e dizer pode não ser sustentada.

Esse quadro no processo de ensino e aprendizagem pode trazer conflitos para o professor, se considerarmos que o exercício da docência exige um compromisso e uma sensibilidade para tornar produtivos os embates de uma sala de aula.

Acrescentamos, ainda, que no excerto 15, é possível notar que há por parte de P3 uma preocupação maior com as questões de ordem prática, conforme sugere o emprego de algumas expressões:

- a) “a escassez de material, não havia livros disponíveis”,
- b) “não havia uma metodologia que pudesse ser seguida, um livro didático ou coisas assim”,
- c) “nós tínhamos que pegar textos então eram xérox de textos, livros de gramáticas”.

O emprego dessas expressões marca a constituição do professor que, apoiado no discurso da necessidade, da urgência, se volta para atender a uma demanda do mercado no momento em que há um crescimento do ensino da língua espanhola no Brasil. Para um sujeito que se constitui professor pela via da casualidade, é provável que o investimento nas questões de ordem prática seja considerado mais importante diante da necessidade de se preparar, em pouco tempo, para atuar em sala de aula.

Essa postura produz como efeito, a nosso ver, a estabilização do sujeito em procedimentos didático-pedagógicos que parecem referendar aquilo que podemos visualizar na literatura sobre o ensino e aprendizagem de espanhol.

Apaga-se, com isso, a possibilidade do tratamento de assuntos que interessariam, igualmente, para a agenda de formação do professor, as concepções de sujeito e de linguagem e suas implicações, por exemplo.

No excerto seguinte, a “dificuldade” também comparece no início da carreira docente:

Excerto 16 - Foi um pouco difícil, eu comecei a dar aula /.../ e foi uma oportunidade que um amigo na verdade abriu e eu ainda estava estudando, no começo foi um pouco difícil, mas isto me motivou e criou uma responsabilidade maior ainda. (P4)

Neste excerto, P4, ao relatar sobre o início de sua carreira enquanto professor, menciona o aspecto da dificuldade, conforme afirma “Foi um pouco difícil”. O dizer de P4 “eu ainda estava estudando” sugere que essa dificuldade também decorre de uma não preparação para ocupar a posição de professor.

O emprego do advérbio “ainda” e do verbo “estudar” no gerúndio serve para produzir um efeito de justificativa de sua inserção como professor de espanhol sem formação. Apesar de, no momento, não ter uma formação adequada, P4 assumiu a posição de professor.

Observamos, ainda, que a ocorrência de uma pausa no dizer de P4 sobre o início de sua carreira parece assinalar uma situação de desconforto: “eu comecei a dar aula /.../. A pausa sugere uma marca de hesitação, incerteza do dizer. É diante desse hesitação que P4 reage e busca fazer UM ao enunciar: “foi uma oportunidade que um amigo na verdade abriu...”. Esse dizer nos coloca novamente diante do acaso da profissão, uma vez que se trata de uma “oportunidade”, e de uma interferência externa próxima de P4 conforme expressa o termo “amigo”.

Podemos observar que no enunciado “foi uma oportunidade que um amigo na verdade abriu”, há uma incidência do discurso da urgência que caracteriza o momento de implementação do espanhol no Brasil, marcado por uma informalidade e, porque não dizer, por um amadorismo. O discurso da urgência é o que parece possibilitar que professores de espanhol ocupem essa posição com uma formação inadequada, uma vez que há uma demanda do mercado de trabalho na área do ensino do espanhol a ser suprida.

Consideramos que essa demanda pode favorecer a produção de uma subjetividade já mencionada nesta dissertação com o trabalho de Guattari e Rolnik (2000, p.25): a subjetividade capitalística. Como nos referimos, essa subjetividade tende a uma homogeneização que dificulta a produção de um processo de singularização. Esse processo de

singularização pode ocorrer quando o sujeito marca uma diferença com uma postura de resistência à reprodução.

Observamos que P4 se volta para atender a uma necessidade do mercado. Ao se inscrever, inicialmente, no discurso da necessidade, ele se constitui professor de espanhol, e entra na lógica capitalística.

P4 parece buscar uma forma de minimizar seu desconforto ao ocupar a posição de professor de espanhol sem a formação adequada, como sugere a expressão “um pouco” relacionada ao adjetivo “difícil” que marca o início de sua carreira docente. Para o dizer “no começo foi um pouco difícil” se apresenta, com o emprego da conjunção “mas”, um argumento que se opõe produzindo um efeito de superação quando se afirma: “mas isto me motivou e criou uma responsabilidade maior ainda”. Eis aí uma resposta do sujeito para aquilo que se lhe impõe como desafio.

Os termos “motivou” e “responsabilidade” empregados por P4 são decorrentes de uma situação “difícil”, o que parece construir uma imagem do professor como “guerreiro” que não desanima diante da dificuldade, pelo contrário, como guerreiro, faz da dificuldade um incentivo para vencer. O professor se “motiva” na luta por busca de soluções que favoreçam o aprendizado do aluno, ele é “responsável” por esse processo.

Essa imagem do professor parece se fundamentar na concepção de sujeito centrado e na concepção de linguagem transparente. O dizer de P4 sugere que a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem é do professor, o que nos remete a uma visão unilateral desse processo, decorrente da constituição em discursos que imputam ao professor esse tipo de responsabilidade.

Há um discurso sobre o ser professor que prescreve a motivação e a responsabilidade, no sentido moral, como elementos que devem constituir a formação de um professor: O professor precisa ser motivado, precisa ser responsável porque o processo de ensino e aprendizagem depende de sua motivação e de sua responsabilidade. O professor se inscreve em uma abordagem de ensino que não pressupõe a relação professor-aluno na prática de ensino e aprendizagem. O aluno se encontra no processo, porém não pode se responsabilizar pelo mesmo.

Nesta seção, buscamos analisar o que os participantes da pesquisa enunciaram sobre o ser professor de uma língua estrangeira. Nos excertos 13, 14, 15 e 16, observamos que esses participantes da pesquisa vivenciaram uma experiência semelhante quando começaram a atuar como professores de espanhol.

É possível notar que o aspecto da dificuldade é bastante enfatizado nos dizeres: “no começo minha carreira de professora foi difícil”, “foi difícil pra mim porque eu nunca tinha tido experiência de professor de qualquer área que fosse” e “Ah no início da / .../ da minha carreira como professora de espanhol era um pouco mais problemático, era um pouco mais difícil” e “no começo foi um pouco difícil”.

Consideramos que a dificuldade mencionada nos excertos apresentados parece vir da casualidade que constitui o professor de espanhol, participante da pesquisa. O lidar com o acaso demanda desse professor uma tomada de posição marcada por um estado de desconforto.

Assim, o início da experiência docente dos participantes da pesquisa se marca por uma dificuldade que, a nosso ver, é decorrente de uma falta que constitui esses professores. Trata-se de uma falta que abrange diversos aspectos: o professor não tem didática, não tem metodologia, não encontra material didático, ainda está buscando conhecer a língua que vai ensinar e não tem uma formação na área do ensino e aprendizagem de línguas. Esse professor passa, então, a investir em propostas que possam suprir essa falta.

Podemos observar que a “dificuldade” parece caracterizar somente o início da carreira docente. Os verbos que aparecem relacionados à dificuldade encontram-se no passado, como vemos: “foi difícil”, “era um pouco mais difícil”, “a nossa formação ainda era escassa” e “no começo foi um pouco difícil”, o que sugere uma superação da dificuldade no momento da enunciação. Produz-se, assim, a nosso ver, um efeito de sentido que é o de não sentir a necessidade, pelo menos inicialmente, de suspeitar dessa formação que os constituiu e, ainda, os constitui.

Consideramos, ainda, que a dificuldade que caracteriza o início da carreira docente dos participantes da pesquisa parece decorrer de uma inscrição no discurso da urgência que circula no processo de implantação do ensino do espanhol no Brasil. A história desse processo comparece no dizer dos participantes da pesquisa assinalando a possibilidade de ocupar a posição de professor de espanhol sem uma ampla discussão sobre sua formação.

Os dizeres “noite inteira de preparação, de estudo encima de gramática, de vocabulário, mil livros encima da mesa”, “não adianta nessa hora só você saber espanhol” e “nós tínhamos que pegar textos” sugerem uma inscrição em uma concepção tradicional do processo de ensino e aprendizagem de língua. Nesse espaço discursivo, ser professor de uma língua estrangeira implica ensinar essa língua, ensinar gramática, ensinar vocabulário, ensinar a ler, e ter um conhecimento não apenas da língua, mas de didática e metodologia.

A idéia de que ser professor é ter domínio da língua e saber utilizar-se de recursos adequados para ensiná-la nos remete a uma abordagem tradicional em que o professor é visto como aquele que detém o saber e o aluno como aquele que nada sabe. O que se apresenta problemático, aqui, é o fato de não vermos nos dizeres dos professores elementos que nos permitam afirmar que eles articulam conhecimento de língua e seu ensino, aspectos intrínsecos e constitutivos do processo para todo professor de língua que problematiza seu objeto de trabalho.

Nessa perspectiva, observamos que os excertos apresentados nesta etapa abordam a questão do processo de ensino e aprendizagem de modo unilateral: tem-se o lado do professor, a quem cabe dar o que se considera uma boa aula. A questão da relação entre professor e aluno na prática de ensino e aprendizagem de língua estrangeira não é colocada em momento algum, o que sugere que a responsabilidade pelo processo é apenas do professor, aspecto que o constitui.

Compreendemos que considerar o sujeito do desejo no processo de ensino e aprendizagem, implica considerar que nesse processo “não se trata de informar, mas de permitir que um sujeito crie um estilo que trará a marca do sujeito do desejo” (Kupfer, 2001, p. 133). A esse respeito, Kupfer (2001), ainda, afirma que:

o estilo de um professor será o seu modo de obturar a falta no Outro (...) ele (o professor) diz: testemunhem o modo *como* me relaciono com o objeto de conhecimento e terão uma apreensão de *como* ele participa de minha economia libidinal, *como* eu o faço desdobrar-se em cadeias infindáveis, *como* ele me distrai de minha falta. O que transmite então é esse *como*, esse modo de relação com o objeto, essa estrutura de relação que é vazia, mas que ele transmite ‘recheada’, digamos assim, com os conteúdos da matéria que ele estiver ensinando. Seu aluno tomará dessa estrutura vazia para novamente ‘preenchê-la. Dali surgirá um novo estilo, marcado porém por aquele de seu professor. (KUPFER, 2001, p. 133-134)

Nessa citação, a relação que o professor estabelece com o objeto de conhecimento não sugere o saber tudo sobre esse objeto para, então, informá-lo a um sujeito que nada sabe. A apresentação do objeto de conhecimento não se volta para o objeto em si, mas para o modo de se relacionar com esse objeto.

Como observamos, o trabalho de Kupfer (2001) aponta o aspecto do estilo de um professor e, nesta perspectiva, a referida autora afirma que quando se considera o estilo:

o objeto irá de roldão, modificado pelo desejo e pela equivocidade da linguagem, o que nos leva a concluir que não existem de fato objetos

absolutos de conhecimento. Porém, a partir das diferentes e repetidas apresentações de um objeto, feitas por mestres em diferentes posições desejantes e em diferentes estilos, decantará um objeto de conhecimento com uma relativa permanência, que o tornará estável de certa forma. Até que uma nova construção venha substituí-lo. (KUPFER, 2001, p. 134)

Cabe notar em relação a uma visão, amplamente difundida, do processo de ensino e aprendizagem, que concebe o professor como detentor do saber e como responsável por sua transmissão a um sujeito que se supõe nada saber, a necessidade de caminhar em direção a um deslocamento que aponte para uma mudança no modo de se relacionar com o objeto de conhecimento.

Essa relação, construída sobre uma base que considera o sujeito do desejo, assinala para uma outra maneira de se conceber o processo de ensino e aprendizagem. Os sujeitos que participam desse processo estão em permanente processo de produção, e a relação com o conhecimento não pressupõe as noções de transmissão e recepção, mas de produção.

Trata-se de um olhar que permite reconhecer a incompletude do processo de ensino e aprendizagem. Os sujeitos envolvidos nesse processo não podem controlá-lo de uma forma que lhes assegure alcançar êxito na dimensão da totalidade. Os sentidos não são reproduzidos, pelo contrário, são construídos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse processo, há uma emergência do Real que se apresenta como contingência, e o sujeito que dele participa é, como postulamos, o sujeito do não saber, um sujeito que não é intencional, que não pode planejar sua ação de modo a exercer controle sobre ela.

Diante do que enunciaram os professores, participantes da pesquisa, sobre o início da atuação na área do ensino de língua estrangeira, consideramos relevante buscar alguns dos dizeres desses professores sobre a intenção de permanecer atuando como professor de uma língua estrangeira, no caso, espanhol. Este ponto será analisado na seção seguinte.

4.5 A relação com a profissão docente: Continuidade na carreira

Nesta seção, buscamos analisar o dizer do participante da pesquisa que enuncia a partir da seguinte pergunta: Você pretende continuar atuando como professor de espanhol? Justifique.

No excerto que se segue, P1 enfatiza sua intenção de permanecer na área do ensino do espanhol enquanto professor, porém seu dizer assinala uma contradição do que busca afirmar:

Excerto 17 - pretendo continuar atuando sim como professora /.../ eu não me vejo fazendo outra coisa, é o que eu gosto a minha intenção é esta, eu estou estudando, agora eu estou me dedicando a ser professora, hoje eu vejo que a carreira que eu tinha pensado a princípio que deveria ser a minha profissão, foi algo bom de ser estudado, eu não me arrependo, eu aprendi muito, acredito que me vá ser útil ainda, mas a curto prazo, a médio prazo, eu me vejo dando aula de espanhol, então eu pretendo sim continuar, é por isso que eu estou na faculdade, é o que eu gosto de fazer, tenho planos é acredito que até a longo prazo como professora ou qualquer trabalho relacionado à área de espanhol né? Viagem /.../ enfim, eu tenho planos porque é o que eu gosto. (P1)

No excerto 17, P1 emprega o verbo “gosto” como argumento que parece justificar sua intenção de permanecer atuando na carreira docente. Esse argumento aparece três vezes no excerto:

- a) “é o que eu gosto a minha intenção é esta”.
- b) “é o que eu gosto de fazer”.
- c) “enfim, eu tenho planos porque é o que eu gosto”.

Nessas seqüências, o enunciador enfatiza, ao utilizar o verbo “gosto”, o aspecto prazeroso de ensinar uma língua estrangeira. Contudo, parece-nos que a utilização do verbo “gosto”, como argumento para permanecer ocupando a posição de professor, vem como uma justificativa inscrita na ordem do senso comum, uma vez que há um silenciar de P1 sobre aspectos relacionados ao seu objeto de trabalho. P1 não menciona, e nem poderia necessariamente, aspectos como planejamento de uma aula, a relação professor-aluno, e a resistência do aluno em aprender a língua estrangeira, por exemplo.

Podemos observar, ainda, nas seqüências acima, o emprego do pronome pessoal “eu” cuja repetição marca uma tentativa de P1 de se convencer sobre o que diz. A utilização do pronome pessoal “eu”, por três vezes, também pontua uma concepção de sujeito que sabe de si, reforçando sua suposta certeza.

Observamos, ainda, nas seqüências abaixo, que, em relação ao exercício de uma profissão, o enunciador parece se reconhecer apenas na imagem de professor:

- a) “pretendo continuar atuando sim como professora /.../ eu não me vejo fazendo outra coisa”.
- b) “eu me vejo dando aula de espanhol, então eu pretendo sim continuar”.

Podemos notar, nessas seqüências, que o enunciador aponta novamente para uma ilusão de convencimento do seu dizer com o uso repetitivo do pronome pessoal “eu”.

Nessa perspectiva, observamos que a repetição do advérbio “sim” também constrói uma idéia de convencimento que P1 busca expressar para si e para seu interlocutor. Trata-se de uma tentativa de eliminar qualquer dúvida que possa surgir quanto à intenção de permanecer atuando como professor, uma vez que P1, em função de sua formação acadêmica em outra área do conhecimento, tem a possibilidade de exercer outra profissão.

No entanto, na seqüência “pretendo continuar atuando sim como professora /.../ eu não me vejo fazendo outra coisa”, observamos que P1 faz uma pausa após afirmar sua intenção de prosseguir na área da docência. Essa pausa seguida de uma marca de denegação³⁴ assinala para uma contradição entre o fazer e o não fazer outra coisa. Ao se valer da denegação, P1 sugere que tanto a negação: “não me vejo fazendo outra coisa”, como a afirmação que lhe corresponde: vejo-me fazendo outra coisa, apontam para algo de seu desejo.

O aspecto contraditório instaurado pela denegação se confirma no dizer: “a minha profissão, foi algo bom de ser estudado, eu não me arrependo, eu aprendi muito, acredito que me vá ser útil ainda, mas a curto prazo, a médio prazo, eu me vejo dando aula de espanhol, [...] tenho planos é acredito que até a longo prazo como professora ou qualquer trabalho relacionado à área de espanhol né? Viagem /.../

Nessa formulação, P1 aponta para uma possibilidade de atuar em sua área de formação acadêmica. Ao se referir a essa área, P1 emprega a expressão “minha profissão”, construindo com o uso do pronome possessivo “minha” uma idéia que sugere a existência de um vínculo com sua área de formação. Embora P1 não exerça a profissão para a qual se preparou, uma vez que, no momento, ocupa a posição de professor de espanhol, seu dizer parece ampliar a importância de sua formação, conforme sugere o uso do advérbio “muito” na expressão “eu aprendi muito”.

Além disso, na expressão “acredito que me vá ser útil ainda”, o emprego do advérbio “ainda” contribui para reforçar a idéia de proximidade do enunciador com sua área de formação. A certeza de continuar a ser professor de espanhol, pela não coincidência de seu dizer, é desestabilizada.

Na expressão citada o uso do adjetivo “útil” parece sugerir uma inscrição no discurso do utilitarismo, ou seja, a inscrição nesse discurso está dentro da lógica de constituição desse

³⁴ Segundo Kaufmann (1996, p. 357) “a denegação consiste em querer eliminar o significante do Outro, mas ela o afirma ao mesmo tempo como letra do sujeito; no fundo, a denegação confirma que o significante provém do Outro, de um alhures, o que permite a Lacan situar a negação como borda da manifestação inconsciente (...)”.

professor que se volta para atender a uma demanda do mercado. Diante da falta de professores de espanhol, a decisão por ocupar a posição de professor de espanhol pode ser considerada proveitosa para suprir essa carência.

Cabe notar que as frases “eu estou estudando, agora eu estou me dedicando a ser professora” e “eu pretendo sim continuar (como professora de espanhol), é por isso que eu estou na faculdade” indicam que P1 assumiu a posição de professor de espanhol mesmo sem uma preparação prévia.

No entanto, há um investimento de P1 em buscar, por meio do estudo, da dedicação e da busca do conhecimento, legitimar a posição que ocupa enquanto professor de espanhol. Essa postura nos remete a um dizer que circula em nossa sociedade sobre a importância da titulação para quem atua na área da educação.

Como mencionamos, ao enunciar sobre sua intenção de permanecer atuando como professor de espanhol, P1 utiliza termos que enfatizam seu dizer e marcam uma tentativa de se convencer desse dizer. Entretanto, P1 indica uma contraposição em seu dizer ao empregar algumas expressões que assinalam para um planejamento do tempo em que o enunciador pretende atuar na carreira docente, como: “a curto prazo”, “a médio prazo” e “a longo prazo”.

As duas primeiras expressões, “a curto prazo” e “a médio prazo”, são elementos de uma oração cujo argumento se opõe ao apresentado na oração anterior conforme indica o uso da conjunção “mas”. Há uma intenção de P1 em fazer algo relacionado a sua área de formação acadêmica, “mas” por um tempo tem a pretensão de seguir como professor: “a minha profissão, foi algo bom de ser estudado, eu não me arrependo, eu aprendi muito, acredito que me vá ser útil ainda, mas a curto prazo, a médio prazo, eu me vejo dando aula de espanhol”.

Na seqüência: “tenho planos é acredito que até a longo prazo como professora ou qualquer trabalho relacionado à área de espanhol né? Viagem /.../”, a expressão “a longo prazo” marca uma não coincidência do dizer de P1 que desliza ao enunciar “ou qualquer trabalho”, entenda-se não necessariamente ser professor de espanhol, mas a ele relacionado. Vejamos o exemplo dado: “viagem”, seguido de pausa na enunciação. P1 busca convencer-se da possibilidade de continuar na posição de professor, como sugere o uso do verbo “acreditar” e do advérbio “até”.

Contudo, ao empregar a conjunção alternativa “ou”, P1 marca uma hesitação em seu dizer que sugere a possibilidade de sair da posição de professor para desenvolver outra atividade vinculada à língua espanhola. Como exemplo de outra atividade, o uso do substantivo “viagem” pode sugerir algum trabalho relacionado ao turismo. A pausa do

enunciador logo após mencionar o termo “viagem” marca um silêncio sobre outras possibilidades de trabalho na área do espanhol, o que parece apontar para um não saber sobre essas possibilidades que podem decorrer de uma oportunidade como o acontecimento da carreira docente.

Interessante notar, ainda, que P1 busca uma confirmação do interlocutor para a possibilidade de não permanecer na carreira docente quando emprega o marcador conversacional “né”.

Na seqüência em que finaliza seu dizer, “enfim, eu tenho planos porque é o que eu gosto”, P1 não explicita sua intenção de continuar atuando como professor de espanhol. Parece haver, em seu imaginário, uma impressão positiva em relação ao espanhol como sugere a expressão “eu gosto”. Essa sensação de bem-estar na área parece sugerir que há um lugar para o espanhol no elenco de valores de P1, marcando uma posição simbólica.

No excerto 17, vimos que, no dizer sobre a continuidade na carreira docente como professor de espanhol, P1 aponta para o conflito e a contradição que se apresentam como elementos que lhe constituem: ora se vê na posição de professor de espanhol, ora se vê na área do espanhol, porém sem saber, ainda, em que posição. Dito de outra forma, sem saber que só se encontra na possibilidade do entremeio que lhe constitui.

No excerto 18, P2 também aponta para uma contradição quando afirma sua intenção de continuar na carreira docente como professor de espanhol:

Excerto 18 - Eu acho que agora mudar a profissão é meio difícil eu pretendo continuar atuando como professor até enquanto der /.../ eu pretendo continuar atuando como professora de espanhol, é porque com essa idade, e todo o investimento que eu já fiz de cursos fora, to fazendo um curso de letras, já fiz uma especialização, então acho que não vale a pena agora parar, já com onze anos de trabalho eu tenho que aproveitar, depois eu já sofri tanto no início da carreira, no início do trabalho, agora que ta mais tranqüilo com mais experiência, acho que é hora de eu usufruir dessa experiência, desses onze anos de atuação /.../ pretendo continuar trabalhando no que aparecer desde que não exija um sacrifício muito grande de mim.
(P2)

Como se pode observar, o dizer no excerto 18 nos permite inferir que P2 não se sente confortável na posição de professor de espanhol. Ao enunciar sobre sua intenção de

permanecer na carreira docente, P2 afirma: “eu pretendo continuar atuando como professor até enquanto der /.../ eu pretendo continuar atuando como professora de espanhol”.

Nessa seqüência, P2, para referir-se à profissão, usa a forma masculina e a forma feminina que sugerem respectivamente um distanciamento e uma aproximação da posição por ele ocupada, implicando uma relação conflituosa com a profissão.

Por se tratar de um enunciador do sexo feminino, consideramos que o uso do feminino para falar da posição ocupada, professora de espanhol, possibilita construir a imagem de um profissional que se encontra implicado em sua área de atuação. De forma contrária, o uso do masculino sugere que, para P2, a posição ocupada como docente não lhe é devida.

Assim, P2 ora se vê como professora de espanhol permanecendo na carreira docente, ora se vê como professor de espanhol atuando como afirma “até enquanto der”, o que poderia equivaler a “até que apareça algo melhor”. Além disso, a expressão “até enquanto der” seguida de uma pausa assinala para uma insegurança de P2 em afirmar, ou não, sua intenção de permanecer na posição de professor de uma língua estrangeira, como se lhe fosse difícil convencer-se de seu dizer. Podemos observar que é justamente nesse espaço de entremeio que esse professor de espanhol se constitui.

Essa perspectiva pode ser notada nas formulações abaixo:

- a) “Eu acho que agora mudar a profissão é meio difícil”.
- b) “então acho que não vale a pena agora parar”.
- c) “acho que é hora de eu usufruir dessa experiência”.

Nessas formulações, a repetição do verbo “acho” contribui para construir uma idéia de que o ser professor de espanhol não é uma questão resolvida para P2 que busca se convencer da posição ocupada, apresentando alguns argumentos que podem justificar a sua continuidade na carreira docente. O ser professor de espanhol parece não se configurar, para P2, como da ordem do simbólico, pois não parece gozar de um estatuto de valor, mas sim de uma contingência a qual P2 não parece saber se desvencilhar.

No excerto 18, o argumento que possibilita a conclusão da formulação a), apresentada acima, se refere ao fator “idade”. Na formulação b), os investimentos na área como enuncia: “cursos fora, tô fazendo um curso de letras, já fiz uma especialização”. Na frase c), tem-se como argumento a superação da dificuldade vivenciada no início da carreira, que é decorrente de um tempo maior de atuação na área, “onze anos de atuação”.

Desse modo, através da apresentação de uma relação de causa e consequência, P2 constrói, em seu imaginário, uma idéia favorável a sua atuação enquanto professor, sugerindo o que é o melhor para si.

Por outro lado, o que P2 busca considerar como melhor para si, permanecer na posição de professor de espanhol, soa como uma obrigação conforme sugere a expressão deonticamente produzida “tenho que” na seqüência “já com onze anos de trabalho eu tenho que aproveitar”.

Cabe acrescentar, ainda, que para P2 o professor é aquele que precisa buscar o conhecimento como se pode notar no dizer “... já fiz cursos fora, to fazendo um curso de letras, já fiz uma especialização”. Além disso, a imagem do professor também parece ser a daquele que só se forma com a experiência como sugere o emprego do advérbio “tanto” vinculado ao verbo “sofri” na frase: “sofri tanto no início da carreira, no início do trabalho”.

A idéia de sofrimento no início da carreira nos lembra que a tarefa do professor é vista como uma tarefa muito árdua que exige do professor um doar de si. Essa concepção ressoa na conclusão do excerto 18 quando P2 emprega o termo “sacrifício”: “pretendo continuar trabalhando no que aparecer desde que não exija um sacrifício muito grande de mim”. A expressão “muito grande” que caracteriza o termo “sacrifício” assinala para um discurso que apregoa que o professor é aquele que sofre em maior ou menor grau.

É possível observar que a expressão “no que aparecer” indica uma disposição de P2 para assumir qualquer posição relacionada a língua espanhola, porém a expressão “desde que” utilizada em seguida restringe essa disposição ao introduzir um argumento que sugere que P2 já cumpriu sua missão, e que, por essa razão, não tem a intenção de ocupar uma posição que lhe “exija um sacrifício muito grande”.

No excerto que se segue, o argumento apresentado por P3 para continuar na carreira docente como professor de espanhol se relaciona a uma sensação de bem-estar:

Excerto 19 – Eu me dediquei muito com esta atividade é uma atividade que me dá prazer e eu estou dando aulas desde 95 e /.../ ah quero continuar crescendo, progredindo, ampliando, fazendo cursos de especialização na área de ensino de espanhol e pretendo continuar dando aulas de espanhol, é uma profissão que eu gosto, que eu faço com /.../ com muito gosto. (P3)

Neste excerto, podemos destacar duas seqüências em que P3 afirma sua intenção de permanecer atuando na área do ensino do espanhol, porém parece não haver um rompimento com o imaginário que sustenta o dizer desse professor:

a) “Eu me dediquei muito com esta atividade é uma atividade que me dá prazer”.

b) “pretendo continuar dando aulas de espanhol, é uma profissão que eu gosto, que eu faço com /.../ com muito gosto”

Nessas seqüências, P3 fala sobre a posição de professor de espanhol que ocupa a partir de uma perspectiva genérica, como assinalam os termos “atividade” e “profissão”. Esse modo de enunciar sugere uma distância entre P3 e seu objeto de trabalho, o que lhe constitui como professor.

As expressões “me dá prazer”, “eu gosto” e “eu faço com /.../ com muito gosto” se constituem em justificativas que se inscrevem no senso comum, e que, portanto, não podem sustentar tomadas de posição sobre o ser professor de espanhol que marcassem um outro modo de ser professor.

O investimento de P3 na área do ensino do espanhol, “Eu me dediquei muito”, e o tempo de atuação nessa área, “eu estou dando aulas desde 95”, parecem indicar que a atuação como professor, no momento, é da ordem de uma contingência - estou fadado a isso. Para P3, retomar a sua área de formação inicial, ou, até mesmo, optar por outra área profissional poderia lhe exigir novos investimentos.

No dizer de P3, observamos, ainda, que os verbos que aparecem no gerúndio na enunciação “quero continuar crescendo, progredindo, ampliando, fazendo cursos de especialização na área de ensino de espanhol” só fazem reforçar o imaginário de P3 sobre o que seria ser um bom professor, não sendo possível, a partir disso, vislumbrar um outro tipo de implicação de P3 com o ser professor.

Esse imaginário sobre o que é ser professor também comparece no excerto abaixo:

Excerto 20 - Pretende continuar atuando como professora de espanhol?
 Sim, por muito e muito tempo porque é o que eu gosto e é o que eu sei fazer, mas preciso aprender ainda muito, muito /.../ muito mais, por isso que eu tô fazendo letras agora pra melhorar ainda meu conhecimento e quero ainda viajar muito e trazer esse conhecimento de fora pra cá. (P4)

Nesse excerto, P4 explicita sua intenção de permanecer atuando como professor de espanhol: “Sim, por muito e muito tempo”. Essa afirmativa sugere que a prática docente na

área do espanhol traz um conforto para P4, como se após um período de dúvida e incerteza em sua vida profissional, houvesse encontrado, enfim, um porto seguro ao ocupar a posição de professor de espanhol.

Por outro lado, P4 sugere uma necessidade de suprir uma falta que lhe constitui enquanto professor de espanhol. Essa idéia pode ser observada no uso repetitivo do advérbio de intensidade “muito” empregado por P4 na seqüência: “preciso aprender ainda muito, muito /.../ muito mais, por isso que eu tô fazendo letras agora pra melhorar ainda meu conhecimento”.

Nessa seqüência, as expressões “preciso aprender ainda muito”, “tô fazendo letras” e “melhorar ainda meu conhecimento” empregadas por P4 apontam para uma constituição do professor pela falta.

Há, ainda, dois aspectos que podemos observar na seqüência acima. No primeiro, consideramos que se trata de uma oração que se inicia com o uso da conjunção adversativa “mas” que apresenta uma argumentação que se opõe à oração anterior. P4 parece reconhecer que o elemento “gosto” não pode sustentar o exercício de uma profissão.

No segundo aspecto, consideramos que o uso do advérbio “ainda” e a repetição do advérbio de intensidade “muito”, que estão vinculados ao “aprender”, indicam uma concepção do que é ser professor que também aparece, como analisamos, no excerto anterior: o professor é aquele que detém o conhecimento, o saber, o que nos remete à noção de sujeito centrado, que tem a ilusão de saber tudo sobre si. Essa concepção, a nosso ver, parece advir do tipo de formação que constitui P4, qual seja, aquela que vincula ao professor o ‘domínio’, possivelmente total, da língua estrangeira que ensina.

Cabe notar também que o advérbio “ainda” se repete no dizer de P4, indicando uma idéia de continuidade em seu processo de formação. P4 vivencia a construção de sua formação enquanto professor.

Na seqüência apresentada, a pausa que ocorre entre a repetição do advérbio “muito” marca uma hesitação de P4, o que sugere um não saber dizer sobre o objeto de trabalho. O uso do advérbio “mais” que caracteriza o advérbio “muito”, repetido após a pausa, contribui para enfatizar a idéia de um não saber sobre a área de atuação.

Para esse não saber, P4 parece sugerir que o curso de Letras é o que pode lhe permitir alcançar a completude, a totalidade, conforme afirma: “por isso que eu tô fazendo letras agora pra melhorar ainda meu conhecimento”. O uso do advérbio “ainda” marca uma falta que, no imaginário de P4, pode ser preenchida pelo curso de letras.

Além disso, o emprego do advérbio “agora” nos remete a um já-dito sobre a formação do professor de espanhol no Brasil. Como apresentamos anteriormente, o crescimento do espanhol no Brasil não foi um acontecimento que ocorreu de forma simultânea ao acontecimento da discussão da formação do professor de espanhol. Essa discussão é simplificada diante de um mercado que demandava uma grande quantidade de professores de espanhol.

Nessa perspectiva, podemos retomar aqui Kulikowski e González (1999) que afirmam:

[...] esta situação especialmente favorável para o ensino e difusão do espanhol criou no Brasil [...] um “clima eufórico”, um pouco leviano, de improvisação pedagógica e até editorial, que hoje nos coloca, como docentes, na necessidade de definir nosso lugar de reflexão e intervenção nesse processo. (KULIKOWSKI E GONZÁLEZ, 1999, p.12, tradução nossa)³⁵

Nessa citação, o termo “hoje” pode ser associado ao termo “agora” utilizado por P4 na frase “por isso que eu to fazendo letras agora”. Essa enunciação sugere que o curso de formação acadêmico-universitária na área do ensino e aprendizagem de língua estrangeira parece comparecer como um elemento que pode propiciar ao professor uma formação adequada.

Cabe notar, ainda, a afirmação de P4 ao finalizar seu dizer: “e quero ainda viajar muito e trazer esse conhecimento de fora pra cá”. Essa seqüência aponta para uma inscrição em um discurso amplamente difundido na área do ensino de língua estrangeira: o “bom” professor de língua estrangeira é aquele que faz uma viagem ao exterior.

É Interessante perceber, nessa mesma seqüência, que o emprego da expressão “e trazer esse conhecimento de fora pra cá” valoriza a cultura do estrangeiro que pode suprir a falta de possíveis elementos na cultura brasileira, como, por exemplo, o “conhecimento” mencionado por P4. O emprego do verbo “trazer” contribui para produzir o efeito de falta na cultura brasileira e para reforçar o seguinte dizer: “o que é bom vem de fora”, encontrado em discursos que circulam comumente em várias instituições na sociedade.

³⁵ [...] esta situación especialmente propicia para la enseñanza y difusión del español ha creado en Brasil [...] un “clima eufórico”, un poco liviano, de improvisación pedagógica y hasta editorial, que hoy nos coloca, como docentes, en la necesidad de definir nuestro lugar de reflexión e intervención en ese proceso. (KULIKOWSKI E GONZÁLEZ, 1999, p. 12)

Esse discurso nos remete à história da colonização do Brasil cuja identidade não pode ser construída sem uma referência ao que é externo a este país, sem que se considere o elemento diferença. A este respeito, Chauí (2000) afirma que:

no caso brasileiro, o diferente ou o outro, com relação ao qual a identidade é definida, são os países, capitalistas desenvolvidos, tomados como se fossem uma unidade e uma totalidade completamente realizadas. É pela imagem do desenvolvimento completo do outro que a nossa “identidade”, definida como subdesenvolvida, surge lacunar e feita de faltas e privações. [...] Assim, a identidade do Brasil, construída na perspectiva do atraso ou do subdesenvolvimento, é dada pelo que lhe falta, pela privação daquelas características que o fariam pleno e completo, isto é, desenvolvido. (CHAUI, 2000, p.27-28)

Esse modo de conceber a identidade do Brasil comparece no excerto 20. P4 destaca com o uso do advérbio “muito” a importância do elemento “viagem” para quem se encontra num país que, marcado pelo “subdesenvolvimento”, necessita importar modelos dos países desenvolvidos, conforme sugere a expressão “e trazer esse conhecimento de fora pra cá”. Esse dizer produz como efeito uma idéia de incompletude do Brasil face ao estrangeiro.

Podemos mencionar, ainda, em relação à história da colonização do Brasil, o que menciona Calligaris (1991) na obra intitulada “Hello Brasil! Notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil:

várias vezes tive que lembrar a evidência de que aqui, salvo os raros índios, não há colonizados. Mas parece existir uma paixão de se conceber e apresentar como um colonizado. (CALLIGARIS, 1991 apud SOUZA, 1994, p.30)

Como podemos notar, o modo como P4 finaliza seu dizer no excerto 20 aponta para uma idéia de incompletude do Brasil face ao estrangeiro. Esse imaginário sobre o Brasil parece ser fruto de uma disposição para se ver como colono.

Antes de finalizar esta seção, vale ressaltar, como já mencionamos, que os participantes da pesquisa possuem formação acadêmico-universitária em diferentes áreas do conhecimento como: Direito, Psicologia, Comunicação Social e Matemática. Esse fato nos chama atenção, uma vez que se trata de profissionais que deixam de atuar em suas respectivas áreas de formação e passam a ocupar a posição de professor de uma língua estrangeira.

Podemos observar em relação a esse fato que apenas um dos participantes da pesquisa possui formação para atuar na área da educação com o curso de Matemática. Os demais

participantes da pesquisa passam por uma formação que, inicialmente, não se volta para a docência.

Nosso estranhamento decorre do conhecimento de um discurso que predomina no campo da educação. Segundo Kupfer (2001) este discurso no campo da educação é:

o de seu fracasso e de sua falência, ao lado de uma contraditória supervalorização da escola como meio de ascensão social. Não se fala outra coisa a não ser na ruína do sistema educacional, na desvalorização do professor, na perda de sentido dos conteúdos escolares. (KUPFER, 2001, p. 130)

A nosso ver, este discurso que circula nas instituições escolares poderia se constituir em um motivo para que os participantes da pesquisa não investissem em uma profissão cujo valor social tem-se apresentado cada vez menor, o que nos leva a reiterar o fato de que o ser professor de espanhol, mesmo nas condições aqui analisadas, constitui o simbólico desses professores.

Acrescentamos, ainda, que para Kupfer (2001), a situação de um professor no Brasil não é muito favorável, como afirma:

o professor brasileiro não encontra mais uma rede de sustentação social para o exercício de seu mandato: todos os milhões de professores deste país estão sozinhos. Por mais que se reúnam em associações de classe, por mais que se façam programas e programas de melhoria do ensino e de qualidade total, por mais que busquem cursos e cursos de aprimoramento profissional, os professores continuam irremediavelmente sozinhos. Sabe-se que todo exercício profissional exige, para sua boa execução, que se estenda sob ele uma rede imaginária e simbólica que liga, articula, organiza, valoriza, prestigia, e, portanto, atribui significação à prática individual de seus participantes. Pois bem: a rede estendida sob a educação está aos pedaços. (KUPFER, 2001, p.143-144)

As considerações apresentadas nas citações acima nos permitem considerar que os participantes da pesquisa poderiam, ao optarem por não atuar em suas respectivas áreas de formação acadêmica, haver investido em outra área que se apresentasse mais promissora, mas não o fizeram. Parece-nos que a despeito da casualidade, do aspecto da urgência, recorrentes em seus dizeres, a língua espanhola, o ser professor de espanhol constitui um valor para esses professores.

Nessa perspectiva, cabe lembrar que, conforme apresentamos na seção 4.1, “A relação com a profissão docente: a opção pela carreira”, o exercício da docência para os participantes da pesquisa decorre de um acaso que aponta para uma irrupção do Real, sou/estou professor

de espanhol, o que exige do sujeito, que se encontra nesta situação, lidar com isso que, inicialmente, se apresentava sem sentido algum.

Como mencionamos anteriormente, na representação da estrutura do sujeito, os três registros Real, Simbólico e Imaginário se encontram entrelaçados. Em nossa tentativa de mobilizar esses registros na análise dos dizeres dos professores participantes da pesquisa, observamos que a instância do imaginário é preponderante.

Vale ressaltar, para concluir a etapa de análise, nossa compreensão de que não é possível tratar inteiramente as possibilidades de análise dos excertos apresentados neste capítulo, pois, conforme postulamos, a produção de sentidos é indeterminada: “nenhum ser falante pode vangloriar-se de ter o domínio dos ecos multiplicados de seu dizer” (MILNER, 2006, p.32).

Assim, passamos à apresentação de algumas considerações finais desta dissertação.